

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Ústav českého jazyka a teorie komunikace

Diplomová práce

Bc. Helena Hladíková

Obrazová složka učebnic češtiny pro cizince – analýza a evaluace

Visual components of textbooks of Czech for foreigners –
analysis and evaluation

Praha 2014

Vedoucí práce: prof. PhDr. Karel Šebesta, CSc.

Na tomto místě bych ráda poděkovala prof. PhDr. Karlu Šebestovi, CSc., a Mgr. Piotru Pawlu Pierscieniakovi za cenné rady a připomínky. Dále bych chtěla poděkovat svojí rodině a svému příteli za veškerou podporu během studia.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

V Praze, dne 28. května 2014

.....

Bc. Helena Hladíková

Abstrakt

Diplomová práce se věnuje obrazové složce učebnic češtiny pro cizince. Ve vybraných pěti učebnicích je zkoumán výskyt jednotlivých typů vizuálních prostředků, jejich funkce v rámci učebnice a také frekvence výskytu těchto typů. Cílem této práce je zjistit, jaké konkrétní vizuální prostředky se v učebnicích češtiny pro cizince objevují a zda jsou použity funkčně, či nikoliv, a poskytnout představu o podobě obrazové složky učebnic češtiny pro cizince. K tomuto nástinu má přispět i dotazníkové šetření, jehož se zúčastnili učitelé češtiny jako cizího jazyka. Jejich úkolem bylo zhodnotit obrazovou vybavenost učebnic češtiny pro cizince, kterou ve výuce používají nejčastěji.

První kapitola je věnována učebnici jako didaktickému prostředku včetně funkce učebnice v cizojazyčné výuce a výzkumu učebnic u nás i v zahraničí. Dále je pozornost zaměřena na koncepci pojmu vizuální prostředek, na učení se z obrazového materiálu a konečně na tvorbu kategoriálních systémů, podle nichž byly vybrané učebnice analyzovány.

Po teoretické části práce následuje prezentace výsledků samotné analýzy učebnic češtiny pro cizince s důrazem na funkčnost a frekvenci vyskytujících se vizuálních prostředků. Poslední kapitola je věnována dotazníkovému výzkumu a závěrům, jež vyplynuly z odpovědí respondentů.

Klíčová slova: vizuální prostředek, učebnice, čeština pro cizince, cizojazyčná výuka, didaktická funkce, učení z obrazového materiálu

Abstract

This thesis is devoted to the visual components of textbooks of Czech for foreigners. The five selected textbooks are investigated incidence of certain types of visual components, their position in the textbooks and the frequency of occurrence of these types. The aim of this work is to determine what specific visual aids in textbooks Czech for foreigners appear and whether they are used functionally or not, and give an idea of the form of the visual component of textbooks Czech for foreigners. The questionnaire, which was attended by teachers of Czech as a foreign language, should contribute to this outline. Their task was to evaluate the visual amenities of textbooks Czech for foreigners who are most frequently used in teaching.

The first chapter is devoted to the textbook as a didactic resource function including textbooks in foreign language teaching and research textbooks at home and abroad. Attention is focused on the design concept of visual means to learning from visual material and finally the creation of categorical systems under which they were selected textbooks analyzed.

The theoretical part is followed by a presentation of the results of the analysis of the textbooks of Czech for foreigners with an emphasis on functionality and frequency occurring visual components. In the last chapter the questionnaire research and conclusions that emerged from respondents' answers are mentioned.

Key words: visual component, textbook, Czech for foreigners, foreign language teaching, didactic function, learning from pictorial material

OBSAH

1. ÚVOD.....	10
2. UČEBNICE – DIDAKTICKÝ PROSTŘEDEK.....	11
2.1 Didaktické prostředky	11
2.2 Učebnice.....	14
2.2.1 Definice učebnice	15
2.2.2 Funkce učebnice.....	17
2.3 Učebnice v cizojazyčné výuce	19
2.3.1 Funkce učebnic cizích jazyků.....	20
2.3.2 Výstavba učebnic cizích jazyků.....	22
2.3.3 Vývoj učebnic cizích jazyků	23
2.4 Učebnice ve výuce češtiny pro cizince	24
2.5 Výzkum učebnic a výzkum učebnic cizích jazyků	25
2.5.1 Výzkum učebnic v České republice	25
2.5.2 Výzkum učebnic v zahraničí	27
2.5.3 Výzkum učebnic cizích jazyků v České republice.....	28
2.5.3.1 Výzkum učebnic češtiny pro cizince v České republice.....	29
3. OBRAZOVÝ MATERIÁL V UČEBNICÍCH.....	30
3.1 Koncepce pojmu vizuální prostředky a jeho teoretické zpracování	30
3.1.1 Typy vizuálních prostředků	33
3.1.1.1 Typy vizuálních prostředků v učebnicích cizích jazyků.....	34
3.1.2 Funkce vizuálních prostředků	35
3.1.2.1 Funkce vizuálních prostředků v učebnicích cizích jazyků.....	39
3.2 Učení z obrazového materiálu	41
3.2.1 Práce s vizuálními prostředky ve výuce (nejen) cizích jazyků	44
3.2.1.1 Specifika vizuálních prostředků v materiálech pro studenty ČCJ.....	47
3.3 Přehled výzkumů vizuálních prostředků v učebnicích	49
4. METODOLOGIE ANALÝZY OBRAZOVÉHO MATERIÁLU V UČEBNICÍCH ČEŠTINY PRO CIZINCE	51
4.1 Cíle výzkumu	51
4.2 Tvorba kategoriálních systémů	52
4.2.1 Kategoriální systém pro zjišťování typů vizuálních prostředků	52
4.2.2 Kategoriální systém pro zjišťování druhů didaktických funkcí vizuálních prostředků	55
4.3 Metodologický postup	59
5. ANALÝZA OBRAZOVÉHO MATERIÁLU VE VYBRANÝCH UČEBNICÍCH ČEŠTINY PRO CIZINCE	61

5.1 Basic Czech I	61
5.1.1 Typy vizuálních prostředků a jejich funkce	61
5.1.1.1 Tabulka	62
5.1.1.2 Fotografie	65
5.1.1.3 Piktogram	66
5.1.1.4 Schéma	67
5.1.1.5 Plán	68
5.1.1.6 Kresba	69
5.1.1.7 Mapa	69
5.1.2 Frekvence výskytu jednotlivých vizuálních prostředků v učebnici Basic Czech I	70
5.1.3 Závěr analýzy učebnice Basic Czech I	71
5.2 Communicative Czech	72
5.2.1 Typy vizuálních prostředků a jejich funkce	73
5.2.1.1 Tabulka	73
5.2.1.2 Komiks	75
5.2.1.3 Piktogram	76
5.2.1.4 Kresba	77
5.2.1.5 Zobrazení autentického materiálu	81
5.2.1.6 Kombinovaný vizuální prostředek	81
5.2.1.7 Plán	82
5.2.1.8 Fotografie	83
5.2.2 Frekvence výskytu jednotlivých vizuálních prostředků v učebnici Communicative Czech ...	84
5.2.3 Závěr analýzy učebnice Communicative Czech	85
5.3 Česky, prosím I	86
5.3.1 Typy vizuálních prostředků a jejich funkce	86
5.3.1.1 Piktogram	87
5.3.1.2 Kresba	89
5.3.1.3 Tabulka	93
5.3.1.4 Zobrazení autentického materiálu	95
5.3.1.5 Plán	97
5.3.1.6 Mapa	97
5.3.1.7 Kombinovaný vizuální prostředek	98
5.3.2 Frekvence výskytu jednotlivých vizuálních prostředků v učebnici Česky, prosím I	101
5.3.3 Závěr analýzy učebnice Česky, prosím I	102

5.4 Čeština expres I	103
5.4.1 Typy vizuálních prostředků a jejich funkce	104
5.4.1.1 Kresba	104
5.4.1.2 Fotografie	105
5.4.1.3 Komiks	109
5.4.1.4 Piktogram	110
5.4.1.5 Tabulka	112
5.4.1.6 Zobrazení autentického materiálu	114
5.4.1.7 Barevný symbol	115
5.4.1.8 Logo	116
5.4.1.9 Kombinovaný vizuální prostředek	116
5.4.2 Frekvence výskytu jednotlivých vizuálních prostředků v učebnici Čeština expres I	120
5.4.3 Závěr analýzy učebnice Čeština expres I	122
5.5 Čeština pro cizince	123
5.5.1 Typy vizuálních prostředků v učebnici	124
5.5.1.1 Kresba	124
5.5.1.2 Piktogram	128
5.5.1.3 Barevný symbol	129
5.5.1.4 Tabulka	131
5.5.1.5 Plán	133
5.5.1.6 Schéma	133
5.5.1.7 Logo	134
5.5.1.8 Mapa	135
5.5.1.9 Fotografie	136
5.5.1.10 Kombinovaný vizuální prostředek	136
5.5.2 Frekvence výskytu jednotlivých vizuálních prostředků v učebnici Čeština pro cizince	138
5.5.3 Závěr analýzy učebnice Čeština pro cizince H+H	139
6. ZÁVĚR ANALÝZY VYBRANÝCH UČEBNIC ČEŠTINY PRO CIZINCE	141
6.1 Typy vizuálních prostředků	141
6.2 Didaktické funkce vizuálních prostředků	144
6.3 Frekvence typů vizuálních prostředků	149
7. HODNOCENÍ OBRAZOVÉ SLOŽKY UČEBNIC ČEŠTINY PRO CIZINCE – VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ	152
7.1 Cíle dotazníkového šetření	153
7.2 Metodologie dotazníkového šetření	154

7.2.1 Výzkumný vzorek	154
7.2.2 Použité metody a nástroje	154
7.2.3 Předvýzkum	155
7.3.1 Používání obrazového materiálu.....	155
7.3.2 Nahrazování obrazového materiálu.....	160
7.3.3 Hodnocení obrazového materiálu	164
7.3.4 Typy obrazového materiálu	168
7.3.5 Celkové hodnocení obrazového materiálu	169
7.3.6 Celková spokojenost s učebnicí z hlediska obrazové vybavenosti.....	170
7.4 Závěr dotazníkového výzkumu.....	172
8. Seznam použité literatury	174
9. Seznam obrázků:	178
10. Seznam tabulek:	182
11. Seznam grafů.....	183
12. Seznam příloh.....	185

1. ÚVOD

V diplomové práci se věnuji obrazové složce učebnic češtiny pro cizince. Oblast výuky češtiny jako cizího jazyka poskytuje mnoho možností k bádání a právě učebnice jsou jednou z nich. Zatímco doposud byla v rámci nejrůznějších výzkumů věnována pozornost především způsobu prezentace učiva v učebnicích češtiny pro cizince, tato práce se zaměřuje na zcela jinou problematiku, a sice na způsoby použití vizuálních prostředků ve vybraných učebnicích češtiny pro cizince a potažmo na hodnocení jejich užití v učebnicích.

Cíl diplomové práce tvoří odpovědi na tři výzkumné otázky: jaké typy vizuálních prostředků se ve vybraných učebnicích češtiny pro cizince vyskytují, jaká je frekvence jejich výskytu v těchto učebnicích a jaké didaktické funkce tyto vizuální prostředky v učebnicích plní. Dílčím cílem práce je interpretace výsledků dotazníkového výzkumu, jenž byl zaměřen na hodnocení obrazové složky učebnic češtiny pro cizince, které používají vyučující češtiny jako cizího jazyka ve své výuce nejčastěji.

Metoda analýzy vybraných učebnic češtiny pro cizince spočívá v tvorbě kategoriálních systému typů vizuálních prostředků a didaktických funkcí a v samotné analýze učebnic podle těchto systémů.

Analyzovaný vzorek je tvořen pěti učebnicemi češtiny pro cizince na úrovni A1, jež byly vybrány na základě frekvence jejich používání ve výuce a na základě seznamu doporučených materiálů pro přípravu na zkoušku z češtiny pro trvalý pobyt.

Úvodní kapitola diplomové práce je věnována charakteristice učebnice jako didaktického prostředku včetně jejího postavení v rámci výuky cizích jazyků. Další část se týká koncepce pojmu obrazového materiálu a učení z něj, v níž definuji ústřední pojem celé práce – vizuální prostředek. Právě definice centrálního pojmu umožňuje přistoupit k výzkumné části práce, kde nejprve představuji metodologii výzkumu a poté se věnuji samotné analýze vybraných učebnic. Práci uzavírá kapitola seznamující s výsledky dotazníkového šetření provedeného na učitelích češtiny jako cizího jazyka. Ten byl zaměřen na hodnocení obrazové složky učebnic češtiny pro cizince, které respondenti používají ve výuce nejčastěji.

2. UČEBNICE – DIDAKTICKÝ PROSTŘEDEK

Učebnice je uváděna jako nejčastěji používaná učební pomůcka¹ v různých předmětech na všech typech škol. Nejde však o jedinou pomůcku, s níž učitelé i žáci pracují, proto je třeba se zaměřit nejprve na celý systém didaktických prostředků, jehož součástí jsou právě učební pomůcky, a teprve poté na učebnici jako takovou – na její definici, funkce a role, které ve výchovně-vzdělávacím procesu zastává či by zastávat měla.

Hlavní cíle této kapitoly tedy představuje charakteristika systému didaktických prostředků, vymezení postavení učebnice v rámci tohoto systému, definování toho, co je to učebnice a jaké funkce nese. Poté se soustředíme na charakteristiku učebnic cizích jazyků s ohledem na jejich výstavbu a funkce a uvádíme stručný přehled zásadních témat výzkumu učebnic u nás i v zahraničí.

2.1 Didaktické prostředky

Učebnice, jejichž analýzou se v této práci zabýváme, patří mezi tzv. **didaktické prostředky**. Definice didaktického prostředku najdeme u mnoha autorů odborných pedagogických textů. Lze také nalézt rozdílné klasifikace didaktických prostředků, které jsou založeny na odlišných hlediscích. Tři taková hlediska uvádí např. Hapala (Pavelka, 1999, cit. dle Dostál, 2008: 17):

1. pedagogicko-didaktické hledisko (podle funkce, začlenění do vyučování apod.),
2. psychologicko-fyziologické hledisko (třídění podle smyslů, na něž pomůcka působí),
3. materiálně-praktické hledisko (podle druhu použitého materiálu, obsahu, formy apod.).

¹ Učební pomůcka je „tradiční označení pro objekty, předměty zprostředkující nebo napodobující realitu, napomáhající větší názornosti nebo usnadňující výuku, např. přírodniny, obrazy, schémata, symboly, modely.“ (Průcha, J. – Walterová, E. – Mareš, J., 2009: 322). Můžeme se setkat se zaměňováním pojmu prostředek a pomůcka, avšak zatímco didaktickým prostředkem můžeme označit v podstatě cokoliv, co vede k naplnění vyučovacích cílů, učební pomůcka je užším pojmem, jednou ze skupin materiálních didaktických prostředků.

Podle Píšové (2007: 12) je didaktickým prostředkem „soubor všech prostředků, které má učitel k dispozici k dosahování výukových cílů“. Přesnější definici nabízí Maňák (1995: 50, cit. dle Skalková, 2007: 249):

„Didaktické prostředky jsou všechny materiální² předměty, které zajišťují, podmiňují a zefektivňují průběh vyučovacího procesu. Jde o takové předměty, které (...) napomáhají dosažení výchovně-vzdělávacích cílů.“

Materiálními didaktickými prostředky se zabývá např. Malach a uvádí jejich podrobnou klasifikaci (Malach, 1993, cit. dle Kalhous, 2009: 338–339):

1. Učební pomůcky³

- originální předměty a reálné skutečnosti
- zobrazení a znázornění předmětů a skutečností
- textové pomůcky (např. učebnice)
- pořady a programy prezentované didaktickou technikou
- speciální pomůcky (např. pomůcky pro tělesnou výchovu)

2. Technické výukové prostředky

- auditivní technika
- vizuální technika
- audiovizuální technika
- technika řídicí a hodnotící

3. Organizační a reprografická technika

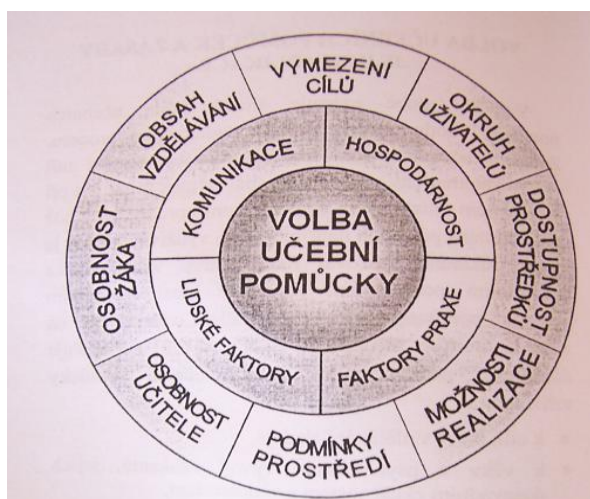
² Mezi didaktické prostředky patří i nemateriální prostředky (Kalhous, 2009), jedná se např. o formy výuky, metody či výukové cíle.

³ Zřejmě nejobecněji pojaté třídění pomůcek najdeme u Maňáka (2008: 20), který vymezuje učební pomůcky doprovázející vzdělávání od doby, kdy se člověk začal vůbec něčemu učit, a uvádí nejprve pomůcky přístrojové (např. kresby), dále pomůcky spojené s vynálezem knihtisku (např. učebnice), pomůcky zefektivňující lidské smysly (např. dalekohled) a konečně pomůcky umožňující komunikaci člověka a stroje (např. počítač). Bohatý seznam pomůcek různých druhů pak Maňák rozčleňuje do přehledných kategorií (Maňák, 1995, cit. dle Skalková, 2007: 249), z nichž jmenujme alespoň zvukové pomůcky nebo literární pomůcky, k nimž Maňák řadí např. právě učebnice, jimž se v této práci věnujeme..

4. Výukové prostory a jejich vybavení

5. Vybavení učitele a žáka (např. psací potřeby, oděv)

Třídění materiálních didaktických prostředků odpovídá jejich využití z hlediska cíle rozličných didaktických postupů, jichž učitel ve výuce užívá. Jak uvádí Hendrich (1988: 394), je pro tyto prostředky příznačné i to, že působí systémově, tj. ve vztahu k ostatním prostředkům, nikoliv izolovaně. Co se týče jednotlivých učebních pomůcek, je podle Dostála (2008: 22) důležité, že je volba konkrétní pomůcky ovlivňována několika faktory. Toto vzájemné ovlivňování znázorňuje následující obrázek:

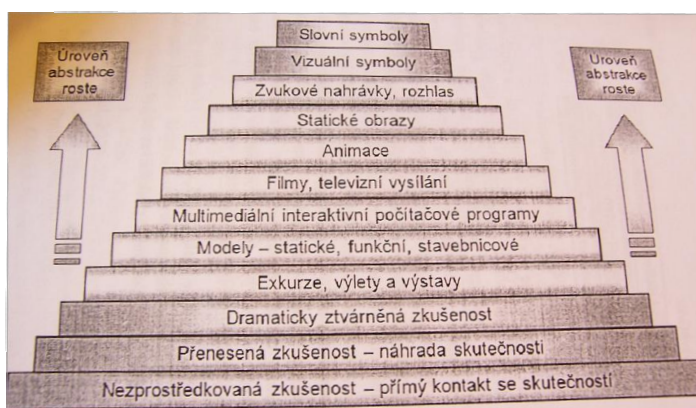


Obr. č. 1: Faktory, které ovlivňují volbu učební pomůcky (Bohony, 2003, cit. dle Dostál, 2008: 22).

Zařazení učební pomůcky se i po zvážení relevantních faktorů a hledisek⁴ může stát kontraproduktivní, a to zejména při nepřiměřeném využívání dané pomůcky. Práce s učebními pomůckami by tedy měla respektovat určité zásady, jež podrobně popisuje např. Dostál (2008: 22–24). Jedná se především o učitelův přehled o dostupných pomůckách, ověření bezproblémové funkce pomůcky před vlastní výukou a znalost manipulace s danou pomůckou.

⁴ Skalková (2007: 250) uvádí, že učitel by měl vztáhnout volbu učební pomůcky vzhledem k cíli výuky, věku a psychickému vývoji žáků, k podmínkám realizace výuky, tj. vybavení, a k vlastním zkušenostem a dovednostem.

Hlavním pojmem souvisejícím s didaktickými prostředky je **názornost**, jež se realizuje právě skrze učební pomůcky. I názornost je nutné vhodně využívat a především ji nezaměňovat s jasností. Skutečnost, že je výuka názorná, ještě nezaručuje, že bude zároveň i jasná a všichni žáci učivo pochopí. Učitel musí při výuce, která využívá zprostředkované poznání, pracovat s různými stupni abstrakce adekvátním způsobem. Každý didaktický prostředek se totiž liší nutnou mírou použití abstrakce, jak dokládá následující obrázek:



Obr. č. 2: Úroveň abstrakce a didaktické prostředky (dle Dostál, 2008: 34)

Materiální didaktické prostředky mají vzhledem k názornosti vyučování tři hlavní funkce (Hendrich, 1988): **prezentační**, **stimulační** (stimulace žákova učení) a **motivační** (vyvolání žákova zájmu o daný předmět).

2.2 Učebnice

Učebnice je jedním z nejstarších produktů lidské kultury. První učební texty vznikly několik tisíc let před Kristem a fungovaly zejména jako instrukce pro náboženské rituály či pro astronomická měření (Průcha, 2002: 270). Nejstarší a pro dnešní dobu stále dokonalou učebnicí je učebnice Marca Fabia Quintiliana *Institutiones oratoriae libri XII* (Základy rétoriky). Hodnotu tohoto textu zvyšuje i skutečnost, že zde najdeme svědectví o existenci prvního specializovaného nakladatelství knih včetně učebnic v antickém Římě. K rozšíření učebnic došlo až s vynálezem knihtisku. Co se týče tvorby moderních učebnic, je neodmyslitelně spjata se jménem Jana Amose Komenského. Ten patří k zakladatelům teorie učebnic a jeho *Didactica magna* z let 1627–1638 obsahuje požadavky na vlastnosti

didaktického textu a komunikativní vlastnosti učebnic obecně, jež jsou dodnes aktuální a pro moderní výuku nezbytné. Vzhledem k tématu, kterým se zde zabýváme, tj. obrazovou částí učebnic, nelze nezmínit Komenského příručku *Orbis sensualium pictus* z roku 1658. Spis je totiž považován za průkopnický didaktický prostředek, jelikož kombinuje obrazovou a textovou složku. Komenský v něm uplatnil zásadu „škola hrou“ – žáci by neměli učivo jen z paměti odříkat, ale měli by mu především rozumět. Aby však byla látka pro děti zajímavá, poutavá a názorná, opatřil Komenský příručku ilustracemi. Můžeme tak konstatovat, že se jedná o první moderní učebnici, která se snaží nejen o reprodukční znalost vědomostí, ale usiluje zejména o vyšší kognitivní cíle⁵ – porozumění, aplikace atd. – a také je v ní prakticky uplatněna zásada názornosti.

2.2.1 Definice učebnice

Uvést vyčerpávající a jedinou definici učebnice je podle odborných publikací obtížné, ba téměř nemožné. Jak uvádí např. Kalhous (2009: 143), učebnici lze charakterizovat z mnoha hledisek – ve vztahu k učebním osnovám, k procesu výuky, z hlediska pedagogické komunikace či jako základní učební prostředek. V pedagogické teorii se ustálilo chápání učebnice ve třech dimenzích:

1. **jako kurikulárního projektu** – stát tvoří kurikulární dokumenty⁶, které jsou pro tvorbu učebnic závazné a jejichž realizačním scénářem jsou právě učebnice,

2. **jako zdroje obsahu vzdělávání** – jde o transformaci vědeckých poznatků do sdělitelné podoby, týká se především oborových didaktik,

3. **jako didaktického prostředku pro učitele** – dominance učebnice ve funkci didaktického prostředku pro učitele při prezentaci učiva, řízení vyučování, organizace práce s učebnicí a při řízení žákova učení.

⁵ Podle Bloomovy taxonomie kognitivních cílů (např. Kalhous, 2009).

⁶ V současné době jsou kurikulárními dokumenty v ČR na státní úrovni Národní program rozvoje vzdělávání v ČR a Rámcové vzdělávací programy a na úrovni školní Školské vzdělávací programy.

Mikk (2007: 13) přistupuje k definování učebnice z velmi obecného hlediska: „Učebnice jsou knihy vytvořené pro vyučování a učení.“ Podle Maňáka (2008: 20) je učebnice „učební pomůckou, která obsahuje soustavný výklad učiva“. Pedagogický slovník (Průcha, J. – Walterová, E. – Mareš, J., 2009: 323) definuje učebnici jako „druh knižní publikace uzpůsobené k didaktické komunikaci svým obsahem a strukturou“.

V souvislosti s charakterizováním učebnice je nutno uvést tzv. teorii strukturních komponentů, již představil Průcha a která představuje obecný model učebnice (srov. Purm: 1996/1997). Podle této teorie (Průcha, 1998: 21) je učebnice:

„Hierarchicky členěným systémem, jehož jednotlivé části (komponenty) plní ve vzájemné propojenosti a s využitím specifických vyjadřovacích prostředků různé funkce učebnice. Tyto komponenty je možno v učebnicích identifikovat, exaktně analyzovat a tak učebnici celkově vyhodnocovat.“

V teorii je text rozlišován dvojím způsobem – jednak na text jako **verbální textový komponent** vyjádřený jazykovými prostředky, jednak na text jako **nonverbální textový komponent**⁷ často doprovázející verbální text. Průcha rozlišuje 36 strukturních komponentů, z nichž „každý přispívá k realizaci určité funkce a je vyjádřen buď verbálně, nebo obrazově“. Průchovo rozlišení komponentů ukazuje následující tabulka:

	VERBÁLNÍ KOMPONENTY	OBRAZOVÉ KOMPONENTY
APARÁT PREZENTACE UČIVA	<ul style="list-style-type: none"> – výkladový text prostý – shrnutí učiva k tématům – doplňující texty – slovníčky pojmů apod. 	<ul style="list-style-type: none"> – umělecká ilustrace – nauková ilustrace (náčrtky aj.) – fotografie

⁷ Pešková (2012) pro nonverbální textový komponent používá označení vizuální prostředky (viz kap. 3).

APARÁT ŘÍDÍCÍ UČENÍ	<ul style="list-style-type: none"> – předmluva – otázky a úkoly za lekcí – otázky a úkoly za tématy – explicitní vyjádření cílů učení – sebehodnocení výkonů učení – odkazy na jiné zdroje informací atd. 	<ul style="list-style-type: none"> – grafické symboly vyznačující určité části textu (poučky, úkoly aj.) – užití zvláštní barvy pro určité části textu – užití zvláštního písma pro určité části textu
APARÁT ORIENTAČNÍ	<ul style="list-style-type: none"> – obsah učebnice – členění učebnice – marginálie – rejstřík 	

Tab. č. 1: Komponenty struktury učebnic (dle Průcha 2002: 278–279)

2.2.2 Funkce učebnice

Učebnice slouží žákům i učitelům, a tudíž je zřejmé, že učebnice bude plnit širokou škálu rozmanitých funkcí. Jak bylo uvedeno výše, učebnice je tradičně řazena mezi učební pomůcky textové⁸. Didaktický text je vytvořen tak, aby byl „noselem didaktické informace“ (Průcha, J. a kol., 2009: 52). V odborné literatuře lze najít různá vymezení funkcí, dosud nejpodrobnější klasifikaci vytvořil D. D. Zujev (1986). Hlavní funkcí učebnic podle Průchy (2002) je **prezentace učiva**, a to nejen formou verbální (kromě verbální se rozlišuje forma obrazová a kombinovaná). Jako další funkci učebnic Průcha uvádí **řízení vyučování a učení** a

⁸ Červenková (2011) zavádí pojem jiné textové materiály, jimiž nazývá další druhy textů (kromě učebnice v užším slova smyslu), které se ve výuce vyskytují, např. atlasy, čítanky, literaturu faktu, slovníky, jazykové a jiné příručky, fotokopie různých textů.

funkci organizační (učebnice informuje o způsobech jejího používání).⁹ Podle Skalkové (2007) jsou základními funkcemi učebnic funkce¹⁰:

- **poznávací a systematizační,**
- **upevňovací a kontrolní,**
- **motivační a sebevzdělávací** (stimul k samostatnému učení),
- **koordinační** (koordinace využívání dalších didaktických prostředků),
- **rozvíjející a výchovná,**
- **orientační.**

Kalhous (2009) rozlišuje dva druhy funkcí:

1. **didaktické** – funkce informativní, formativní a metodologická,
2. **organizační** – funkce plánovací, motivační, řídicí proces výuky, kontrolní a sebekontrolní.

Podle Mikka (2007) je v dnešní době, která je přesycená informačními zdroji, vedle funkce prezentovat informace nejdůležitější funkcí učebnic **zaujmout žáky a motivovat** je k učení. Mikk se dále podrobněji zabývá funkcí řízení žákova učení, u níž shledává dva důležité aspekty – jde o pokyny k naučení se konkrétní látky a vedení žáků k používání strategií učení. Strategie učení jsou pro žáky důležité především proto, aby se žáci naučili využívat i jiných didaktických materiálů, které zefektivní jejich učení, neboť není možné zabezpečit, aby bylo v učebnici obsaženo vše, co by každý žák individuálně potřeboval. K jejich studiu je potřeba umět používat strategie učení z textu, díky nimž budou schopni si informace nejen dohledat jinde, ale také se je z těchto jiných zdrojů naučit. Učebnice by podle Mikka měla rovněž fungovat mimo školní prostředí (tzn. nést **funkce kulturní, společenské, politické**) a podporovat žákovo sebehodnocení – součástí dobré učebnice by měl být klíč, výsledky úloh apod.¹¹ Při tvorbě učebnice je třeba také pečlivě zvážit, které funkce do

⁹ Tato Průchova klasifikace funkcí učebnic se stala základem pro evaluační analýzy didaktické vybavenosti učebnic (viz Průcha, 2002, 2006).

¹⁰ Skalková k tomu uvádí, že se jedná o komplex funkcí, které však mohou být v učebnicích zastoupeny v různé míře.

¹¹ V současné době je rovněž nutné se vypořádat s novými pomůckami a moderními technologiemi ve výuce a taková situace si podle Mikka žádá doplnění či spíše vyjasnění funkcí učebnic. Zcela nové funkce podle něj moderní učebnice nezískají, ale například funkce normativní či unifikující by mohla řešit vztah mezi učebními osnovami a učiteli, mohla by vytyčovat a sjednocovat požadavky na obsah učiva apod. Řada učitelů se totiž (bez

učebnice zakomponovat s ohledem na daný obor, věk žáků a typ učebnice, který vlastně chceme vytvořit.¹² Následující obrázek postihuje charakteristiky kvalitní učebnice¹³, jež vycházejí z funkcí učebnice:

FUNKCE	CHARAKTERISTIKY
motivační	ilustrovaná
	zajímavá
	obsahující problémové úlohy
informační	snadno čitelná
	související s každodenním životem
	vědecky správná
systematizační	strukturovaná
koordinační	související s ostatními učebnicemi
diferenciační	stupňovaná obtížnost
řídící	návody k učení
rozvíjející učební strategie	podpora samostatného myšlení
sebehodnotící	otázky a testy
vzdělávání k hodnotám	personifikace

Obr. č. 3: Charakteristiky kvalitní učebnice ve vztahu k funkcím učebnice (dle Mikk, 2007: 18)

2.3 Učebnice v cizojazyčné výuce

S obecnou teorií učebnic se od 70. let 20. stol. utvářela také teorie učebnic cizích jazyků jako „integrální složka lingvodidaktiky“ (Pešková, 2012: 18). Předmětem zkoumání této teorie je řešení problémů a otázek spojených s tvorbou učebnic cizích jazyků a s jejich analýzou a hodnocením. Ústředním problémem teorie učebnic cizích jazyků je koncepce (viz kap. 2.3.2) a pravidla tvorby učebnic. Učebnice cizího jazyka je v lingvodidaktické literatuře charakterizována jako **model odrážející koncepci cizojazyčné výuky** – jako jádro výukového programu (Mazáčová, 2004; Jelínek, 1994/1995).

Pokud se jedná o druhy učebnic cizích jazyků, Jelínek (2006/2007) rozlišuje:

znalosti učebních osnov) řídí jen učebnicemi a tato situace bude v budoucnu zřejmě ještě sílit, proto je nutné funkce učebnic promýšlet, přetvářet je a odstraňovat nedostatky v tvorbě učebnic.

¹² Podobně vyznívá i Průcha (1998), když říká, že by na funkce učebnic mělo být nahlíženo ve vztahu k subjektům, které učebnici využívají. Autoři učebnic by podle něj neměli zapomínat na to, k čemu má učebnice sloužit.

¹³ Hlavními aspekty kvality učebnice jsou podle Mikka (2007) obsah v souladu s kurikulárními dokumenty, srozumitelnost, strukturovanost, zajímavost, adekvátní ilustrace, otázky, testy a jiné možnosti sebehodnocení žáka.

1. **aspektové učebnice** – zabývají se jednotlivými aspekty osvojovaného jazyka, např. morfologií, fonetickou stránkou,
2. **komplexní učebnice** – nabízejí celistvý pohled na osvojovaný jazyk, tzn. jazykové prostředky, rozvoj dovedností, poznatky z reálií a kultury daného jazyka.

Komplexní učebnice jsou jádrem učebních souborů a můžeme je roztřídit podle různých hledisek, např. podle věkové kategorie žáků, stupně osvojování jazyka, orientace na samostudium či výuku s učitelem, (ne)respektování prvního jazyka žáků. Posledně jmenovaným hlediskem Jelínek rozlišuje učebnice na **jednojazyčné/univerzální** a **dvojazyčné/národnostně motivované**. Předností dvojazyčných učebnic je podle Jelínka situace, při níž je v učebnici zajištěn diferencovaný přístup k žákům podle míry obtížnosti dané interferencí z mateřského jazyka. Předností jednojazyčných učebnic je naopak to, že nabízejí současný živý jazyk, autentické texty a reálie v širších souvislostech.¹⁴

2.3.1 Funkce učebnic cizích jazyků

Funkcemi učebnic cizích jazyků se zabývá např. Hendrich (1988) a konstatuje, že učebnice má být **zdrojem poznání**, má **podporovat motivaci** žáků, **zajišťovat výchovné a vzdělávací cíle** a do jisté míry má **určovat metodický a didaktický postup učitele**. Dále zmiňuje **funkci jednotící** (učebnice zajišťuje jednotný obsah a jednotné pojetí výuky na všech školách stejného typu), nicméně tato funkce je v současnosti již překonána, neboť výběr učebnic je zcela v kompetenci škol a jednotlivých učitelů.

Janíková (2007) pracuje s funkcemi učebnic cizích jazyků poněkud odlišně. Odvozuje je od přístupů učitelů k učebnicím ve výuce, jež vyplynuly z výzkumu Timma (2005). Jedná se o tři základní postoje učitelů, a tedy zároveň funkce učebnice ve výuce cizích jazyků:

1. **učebnice je nepostradatelná** – úspora času, systematizace učiva, přesvědčení o významné úloze učebnice při strukturaci vyučovacího procesu,
2. **učebnice doplňkovým materiálem** – scénář výuky v rukou učitele, strukturace podle ní jen orientační, učebnice slouží jako opora,

¹⁴ V tomto případě nevidíme důvod (a Jelínek ho sám nezmiňuje), proč by dvojazyčné učebnice měly být o tyto aspekty ochuzeny.

3. **učebnice ano, ale ne jako celek** – výběr částí učebnic motivujících danou skupinu a vhodných pro cíl výuky.

I přes stále větší oblibu elektronických výukových materiálů má učebnice v cizojazyčné výuce pevné místo. Někdy se ve spojitosti s používáním různých dalších pomůcek mluví o tzv. učebním souboru (Jelínek, 2010; Janíková, 2007), do něhož kromě učebnice patří pracovní sešit, metodická příručka, zvuková nahrávka, CD-ROM¹⁵ apod.

Další kategorizaci funkcí najdeme u Jelínka (1994/1995). Ten klade na učebnice požadavky, jimiž de facto označuje funkce, na něž by měl být brán ohled již při procesu tvorby učebnic. Těmi funkcemi jsou funkce:

- **determinační** (učebnice vymezuje obsah a postup),
- **variabilní** (v učebnici by měl být zakotven předpoklad variability vyučovacích postupů, které může učitel tzv. ušít na míru svým žákům, podmínkám výuky apod.¹⁶),
- **stimulační/inspirační** (učebnice má stimulovat učitelovu tvořivost a iniciativu),
- **motivační**,
- **rozvíjející** (učebnice má rozvíjet dovednosti žáků, „naučit je učit se“).

Všechny výše jmenované funkce Jelínek vztahuje k působení učitele i k činnostem žáka, ale zároveň podotýká, že k žákům by měly být vztaheny i další funkce:

- **všeobecně vzdělávací** (tzn. poznávací a informační),
- **výchovná**,
- **kontrolní**,
- **integrační** aj.

¹⁵ Někteří autoři učebnic poskytují tyto pomůcky, zejména pak metodické manuály pro učitele, zdarma ke stažení na internetových stránkách svých učebnic. V případě učebnic češtiny pro cizince tak činí např. Lída Holá (www.czechstepbystep.cz) nebo Jana Harperová (www.czextra.cz).

¹⁶ Jelínek zde mluví o integrované lingvodidaktické koncepci, kde by se nemělo jednat o jeden model výuky. Tomu by měla odpovídat i metodická příručka učebnice (Jelínek, 1994/1995: 85).

Naplňuje-li učebnice tyto funkce, pak je to podle Jelínka nejlepší cesta k odstranění stereotypnosti, jednotvárnosti a nezajímavosti výuky cizích jazyků, k vytvoření příznivé atmosféry ve třídě a k podpoře motivace žáků v jejich dalším studiu.

2.3.2 Výstavba učebnic cizích jazyků

Stavba učebnice cizího jazyka má jistou výchozí podobu, s níž se můžeme v různých modifikacích¹⁷ setkat v podstatě ve všech učebnicích cizích jazyků. Jedná se podle Hendricha (1988) o:

- **tematické okruhy a lekce,**
- **opakovací lekce,**
- **audioorální kurz** (na začátku učebnice),
- **slovníček,**
- **přehled gramatiky / probraného učiva na konci učebnice.**

Lekce učebnice cizího jazyka je základní obsahovou, strukturní a funkční jednotkou učebnice. Může být zpracována z různých hledisek: komunikačního, jazykového, motivačního a z hlediska aktivity žáků (Hendrich, 1988). Struktura lekce je obvykle členěna na dílčí úseky a ve své výstavbě má mnoho komponentů – texty, slovní zásobu, mluvnické jevy, jež tvoří **těžiště učebnice**, a další složky (cvičení, aktivizační materiály, doplňkové texty aj.). Uspořádání těchto komponentů má podstatný vliv na typologii učebnic cizích jazyků – řazení komponentů a pojetí jejich vzájemných vztahů totiž určuje jádro učebnice a podle tohoto jádra rozeznáváme **koncepční typy** neboli generace učebnic, které se dají shrnout takto:

1. jádrem učebnice je **gramatika**,
2. jádrem učebnice je **mluvená řeč**,
3. jádrem učebnice je **ucelená řečová situace**,
4. jádrem učebnice jsou **komunikativní potřeby žáků**,
5. jádrem učebnice jsou **sociokulturní a interkulturní aspekty**.

¹⁷ Učebnice např. nemusí obsahovat audioorální kurz nebo její přímou součástí může být pracovní sešit.

Stavba lekcí tedy určuje celkovou koncepci každé učebnice cizího jazyka. Počet komponentů však roste společně s vývojem didaktiky, v našem případě lingvodidaktiky (Jelínek, 2006/2007). Kvalitní koncepce učebnic mohou být tímto rozšiřováním komponentů dokonce i ohroženy, pokud má na jejich vzrůstající počet vliv komerce, vnější líbivost či snaha o co největší aktuálnost (srov. Pýchová, 1993/1994). V některých současných učebnicích cizích jazyků je patrný zřetel k osobnosti žáka – tendence k individualizaci a diferenciaci (v tomto případě je důležité, aby i komponenty jednotlivých lekcí byly zpracovány s důrazem na osobnost žáka). Podstatná je pak podle Jelínka (2006/2007) především **dobrá orientace** v učebnici, díky níž je žák schopen rozlišit základní a rozšiřující učivo, a zřetelná **adaptabilita a flexibilita využití** učebnice.

2.3.3 Vývoj učebnic cizích jazyků

Co se týče vývojových proměn učebnic cizích jazyků, úzce souvisejí s vývojem didaktiky i se společensko-politickou situací v období jejich vzniku. K vývoji učebnic cizích jazyků u nás přispěly i zahraniční lingvodidaktické koncepce, např. audioorální metoda. Zlomovým se však stal rok 1989, kdy naprostá většina dosavadních učebnic přestala vyhovovat, řada učebnic byla upravena a jedním z řešení této situace bylo též rychlé vydávání učebních souborů původem ze zahraničí¹⁸. V posledních desetiletích můžeme sledovat vytváření učebnic **na základě komunikační metody** (s větším či menším realizačním úspěchem). Na přelomu století se stal významným **požadavek sociokulturního pojetí** cizojazyčné výuky – v učebnicích se objevují reálie a lingvoreálie, více prostoru je věnováno kultuře a mezipředmětovým vztahům, humanizaci a etickým a estetickým aspektům – a patrným se stal i **odklon od zdůrazňování některých komponentů** ve výstavbě lekcí učebnic na úkor ostatních složek projevující se uplatňováním různých lingvodidaktických koncepcí. V mnoha současných učebnicích cizích jazyků tak můžeme sledovat tendenci integrovat strukturní komponenty a zároveň prvky z rozličných lingvodidaktických směrů.

¹⁸ Pýchová (1993/1994) se ve svém článku zabývá otázkou módnosti učebnic cizích jazyků, která je podle ní inherentní vlastností zejména učebních souborů vydávaných v zahraničí a je do určité míry i určujícím faktorem obliby a výběru učebnic cizích jazyků samotnými učiteli. Stať Pýchové je staršího data a nejspíše souvisí s přílivem zahraničních učebnic po roce 1989, nicméně řada zmíněných atributů učebnic cizích jazyků je podle našeho názoru platná i v současné době.

2.4 Učebnice ve výuce češtiny pro cizince

Čeština pro cizince jako vysokoškolský obor se rozvíjela od konce 2. svět. války. Rozkvět souvisel s nárůstem zahraničních studentů přijíždějících do Československa studovat vysoké školy. V první řadě bylo potřeba řešit praktické problémy, teorie stála prozatím stranou, a proto byla tvorbě učebních materiálů věnována pozornost poměrně záhy. V padesátých letech se objevila učebnice české gramatiky autorů Šprunka a Poldaufa (1968), která se v tehdejší době snažila o netradiční pojetí gramatiky. V roce 1978 vznikl na půdě Filozofické fakulty Univerzity Karlovy **Ústav slovanských studií** a právě jeho členové se stali autory řady osvědčených učebnic češtiny pro cizince (viz Hasil, 2012).

Postavení učebnice ve výuce češtiny pro cizince je navzdory nepřebornému – a stále více také nepřehlednému – množství učebních materiálů všeho druhu stále pevné. V současné době je na trhu dostupný velký počet učebnic češtiny pro cizince. Stále častěji se mezi učebnicemi češtiny pro cizince objevují i jazykové mutace některých učebnic či učebních pomůcek, např. *Česká gramatika v kostce* Lídy Holé vyšla již v 11 jazycích. Poměrně ucelený přehled dosud vydaných učebnic češtiny pro cizince (a také různých doplňkových materiálů), který samozřejmě nikdy není zcela vyčerpávající, můžeme najít např. u Hrdličky (2009), Hádkové (2008) či v seznamu titulů knihovny Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka¹⁹, dále také na webových stránkách mnoha organizací, které se zabývají výukou češtiny pro cizince (SOZE, META aj.). Role **internetu** je ve výuce češtiny pro cizince (a ve výuce cizích jazyků vůbec) velmi silná – najdeme zde kromě interaktivních výukových programů i mnoho metodických příruček a rad pro učitele, doplňkových materiálů pro výuku týkajících se gramatiky i sociokulturních aspektů apod.

Mnoho učebnic češtiny pro cizince se mimo jiné „pyšní“ tím, že odpovídají určité úrovni **Referenčního rámce**²⁰. To si učitelé i studenti mohou sami ověřit podle tzv. deskriptorů obsažených v SERR, díky nimž poznají, zda daná učebnice skutečně trénuje všechny požadované **dovednosti** a pracuje se všemi **druhy textů** uvedenými v deskriptorech, nebo zdali jde jen o reklamní tah zvyšující prodejnost daného materiálu. V současnosti

¹⁹ Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka je odbornou zájmovou organizací, která byla založena v roce 2002 a jejímž sídlem je Ústav jazykové a odborné přípravy UK v Praze-Hloubětíně. Od června roku 2003 Asociace pořádá pravidelná setkání a semináře zaměřené na jazykové a sociokulturní aspekty výuky češtiny pro cizince, na jazykovou politiku, praktické ukázky výukových postupů a v neposlední řadě na prezentaci nových učebních materiálů.

²⁰ Společný evropský referenční rámec pro jazyky vydaný Radou Evropy v roce 2001 označovaný v českém prostředí zkratkou SERR.

vychází ze zásad SERR jediná série učebnic češtiny pro cizince – jedná se o soubor učebnic *Česky, prosím*²¹.

Rovněž **výběr gramatického učiva** do učebnic češtiny pro cizince by měl ideálně probíhat podle referenčního popisu češtiny na úrovni²², pro kterou je učebnice určena. To v praxi znamená, že učebnice, která je charakterizována jako učebnice češtiny pro cizince na úrovni A1, by svým obsahem měla odpovídat požadavkům, jež jsou obsaženy v referenčním popisu češtiny pro danou úroveň. Není samozřejmě cílem učebnic češtiny pro cizince obsáhnout celý svazek referenčního popisu. Ten má sloužit především jako východisko pro sestavení výukových programů, výukových materiálů, jako jednotící materiál pro metodiky jazykových kurzů, pro autory testů apod.²³ Referenční popisy češtiny nejsou manuálem pro učitele, který by doporučoval či nařizoval, **jak** učit, ale jedná se o vymezení toho, **co** učit.

2.5 Výzkum učebnic a výzkum učebnic cizích jazyků

2.5.1 Výzkum učebnic v České republice

Kořeny výzkumu učebnic v českém prostředí můžeme hledat již ve 20.–30. letech 20. století, ale zásadní rozvoj nastal až v letech 80. se založením **edice Tvorba učebnic** ve Středisku pro teorii a tvorbu učebnic při Státním pedagogickém nakladatelství. Středisko pořádalo celostátní semináře o teorii výzkumu a tvorby učebnic a vznikaly v něm teoretické práce o učebnicích různých školních předmětů na školách základních, středních i vysokých (více Průcha, 1998 a 2006). Po roce 1989 se situace na poli výzkumu a tvorby učebnic v České republice paradoxně zhoršila a to Průcha (2006: 11) dokládá dvěma fakty:

1. tvorba učebnic se u nás nerozvíjí a zájem pedagogických odborníků o tuto otázku je spíše okrajový,
2. neexistuje u nás žádné pracoviště, které by se výzkumem učebnic soustavně zabývalo.

²¹ Jejich autorkou je Jitka Cvejnová a dosud vyšly v nakladatelství Karolinum díly *Česky, prosím Start* (2011), *Česky, prosím I* (2008) a *Česky, prosím II* (2012).

²² Jednotlivé referenční popisy češtiny pro úroveň A1, A2 a B2 jsou volně dostupné na [<http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/referencni-urovne-pro-cestinu-jako-cizi-jazyk>].

²³ Více o obsahu referenčních popisů a SERR a jejich uplatnění ve výuce např. Komárek (2006), Hádková (2006), Čadská (2006), Cvejnová (2006).

Dosavadní výzkumy učebnic jsou tedy spíše „iniciativou ojedinělých autorů než součástí soustavného výzkumu“ (Průcha, 2006: 11). Zejména pokud porovnáme situaci výzkumu učebnic u nás a v zahraničí, vyplývá nám ne příliš potěšující situace. Ta by se však mohla změnit s činností **Skupiny pro výzkum učebnic**, jež vznikla v Centru pedagogického výzkumu Pedagogické fakulty Masarykovy Univerzity v Brně pod vedením Josefa Maňáka. Průcha (2008) v poslední době pozoruje i některé další pozitivní rysy související s výzkumem učebnic:

- výzkum je realizován v rámci teorie kurikula a analýzy reálné výuky,
- hodnocení vlastností učebnic se provádí exaktními procedurami,
- ve výzkumu učebnic jsou reflektovány potřeby škol a učitelů.

Výzkumy učebnic byly podle Červenkové (2010) v minulosti soustředěny především na kvantitativně vyjádřitelné charakteristiky učebnic. Janík a Knecht (2008) rozdělují soudobé výzkumy učebnic na dvě hlavní oblasti:

1. **kurikulární výzkum** (vztah učebnice a kurikula, tj. pojetí učebnice jako kurikulárního projektu) a
2. **psychodidaktický výzkum** (orientace na zpracování učebnic z pohledu učitelů, autorů učebnic a žáků).

Výzkumy se v současné době (a to u nás i v zahraničí) více orientují také na procesy výběru učebnic, jejich schvalování a užívání²⁴. Tradiční oblastí českého výzkumu učebnic však i nadále zůstávají obsahové analýzy např. odlišnosti různých učebnic pro stejný ročník či obtížnosti textu.

Do budoucna je podle Průchy (2008) nezbytné, aby byla oblast výzkumu učebnic rozšířena o aspekty, jež jsou spjaté s fungováním učebnice jako edukačního média, tedy vztah učebnice a procesů učení, a dosud nebyly ve výzkumu zohledňovány, např. učební situace, učební činnosti, žákovo zpracování informace, stav jazykové kompetence žáka či úroveň žákovy čtenářské gramotnosti. Dále Průcha vyslovuje dva druhy požadavků, jejichž splnění by mělo zdokonalit budoucí výzkum učebnic:

²⁴ Přehled výzkumných prací viz Janík a Knecht (2008: 9).

1. **metodologické obohacení** např. z psychologie učení, kognitivní psychologie, výzkumu vývoje dětské řeči a
2. **využití poznatků a přístupů ze starších výzkumů** učebnic u nás i v zahraničí.

Průcha se navíc shoduje s Janíkem a Knechtem (2008) v nezbytnosti zpřístupnění poznatků z výzkumů učebnic především autorům a vydavatelům učebnic.

2.5.2 Výzkum učebnic v zahraničí

Zahraniční zkoumání učebnic má oproti českému výzkumu silné postavení a jeho témata nabízejí řadu inspirativních podnětů, na co se ve výzkumu českých učebnic zaměřit. K tomuto závěru dospěl na sklonku devadesátých let 20. století Průcha (1998, 2002), v roce 2002 na něj navázala Walterová svou analýzou českých pedagogických výzkumných prací, v nichž je podle ní výzkumu učebnic věnováno velmi málo prostoru.

Sledováním zahraničního výzkumu učebnic se u nás mimo jiné zabývá Greger (2006), z jehož příspěvku uvedme klasifikaci výzkumů učebnic v zahraničí. Obecně lze podle Gregera rozlišit výzkumy:

- a) **tvorby učebnic,**
- b) **používání učebnic a**
- c) **výzkumné analýzy učebnic.**

Ve výzkumech tvorby učebnic mohou být např. rukopisy učebnic ověřovány několika učiteli ve výuce (tzv. pilotáž) či mohou být dotazováni přímo nakladatelé, nebo lze zaměřit výzkum na procesy schvalování a výběru učebnic. Podle Gregera je tato skupina výzkumů typická především pro americké prostředí, u nás je takových výzkumů zpracováno prozatím málo.

V oblasti používání učebnic lze zkoumat subjekt tohoto používání, tedy učitele a žáky – k čemu učitelé učebnice používají, jak využívají učebnice žáci a jaké efekty na ně učebnice má.

Nejčastějšími druhy výzkumů jsou však stále i v zahraničí různé analýzy vlastností a aspektů učebnic, především analýzy hodnot a postojů prezentovaných v učebnici (např. genderová korektnost, otázka prezentace jiných národů a jejich kultur) a analýzy obtížnosti (srozumitelnosti) učebnic (více Greger, 2005).

Mezi zahraniční badatele, kteří se věnují učebnicím, patří např. Mikk (2000, 2007) nebo Nicholls (2003). Zatímco Mikkova práce patří mezi rozsáhlé a základní přehledy této oblasti, Nichollsova studie nám v první řadě nabízí praktickou ukázkou dobrého použití různých výzkumných metod a to na příkladu analýzy prezentace 2. světové války v učebnicích historie.

2.5.3 Výzkum učebnic cizích jazyků v České republice

Historie výzkumů učebnic cizích jazyků není na rozdíl od výzkumů učebnic jiných školních předmětů příliš dlouhá a bohatá. Vlčková (2011), jež realizovala průzkum zaměřený na studie ze současné didaktiky cizích jazyků ve světě, se domnívá, že ani dnešní světová didaktika cizích jazyků se příliš nezabývá výzkumy učebnic a kurikula – převahu mají spíše výzkumy metod výuky a evaluace. Proto je podle Peškové (2012) výzkumů zaměřených na učebnice cizích jazyků obecně méně, tudíž ani přehled českých výzkumů není příliš obsáhlý. Tento typ výzkumů navíc velmi souvisí se změnami faktorů týkajících se výuky cizích jazyků. V 90. letech se v Evropě jako důsledek změn po roce 1989 a společensko-ekonomické integrace objevila vlna zájmu o různé metody cizojazyčné výuky. V současné době je naproti tomu – v souvislosti se zavedením Rámcových vzdělávacích programů – věnována zvýšená pozornost sociokulturním aspektům prezentovaným v učebnicích cizích jazyků (způsob prezentace jiných kultur, genderová korektnost – srov. Kubrická, 2006).

Pešková (2012) uvádí jako jedno z možných hledisek výzkumů učebnic cizích jazyků katalogizaci kritérií pro hodnocení učebnic. Tomuto způsobu výzkumu učebnic cizích jazyků se věnuje i Janíková (2007), která formuluje kritéria ve vztahu k autonomnímu učení žáků prostřednictvím učebnic cizích jazyků. Dalším hlediskem Peškové je analýza učebnic cizích jazyků ve vztahu ke kurikulárním dokumentům a analýza vizuálních prostředků v těchto typech učebnic (viz kapitola 3).

2.5.3.1 Výzkum učebnic češtiny pro cizince v České republice

Hlubší a komplexní výzkum učebnic češtiny pro cizince tak, jak jej známe z oblasti výuky angličtiny, němčiny a dalších jazyků, nemá v České republice doposud příliš bohatou historii. Analýzy učebnic češtiny pro cizince se ve velké míře věnují především vybraným aspektům gramatiky češtiny (např. vidové problematice, prezentaci minulého času, slovní zásobě, předložkám), případně zpracování jednotlivých řečových dovedností, a jedná se zejména o bakalářské či diplomové práce²⁵ nebo o dílčí studie a příspěvky v rámci různých sborníků a časopisů. Ucelenou prací je v tomto ohledu především Hrdličkova monografie (2000).

Co se týče kvality zpracování gramatiky českého jazyka v učebnicích češtiny pro cizince, máme k dispozici poměrně rozsáhlou a podrobnou analýzu Hrdličky (2009), který zkoumá 16 učebnic češtiny pro cizince²⁶ a to zejména na základě rysů komunikační metody. Ve své analýze se soustředí také na předmluvu učebnic, trendy ve výkladu deklinačních paradigmat atd.

²⁵ To souvisí mimo jiné s projektem Inovace vzdělávání v oboru čeština jako druhý jazyk, v rámci něhož byly inovovány studijní programy vysokoškolského studia v ČR zaměřené na přípravu budoucích učitelů žáků s odlišným mateřským jazykem.

²⁶ Mezi analyzované učebnice byly zařazeny i učebnice staršího data vydání, aby byl alespoň nastíněn diachronní pohled, a částečně tak byla zmapována situace před komunikačně-pragmatickým obratem.

3. OBRAZOVÝ MATERIÁL V UČEBNICÍCH

V současné době člověk přijímá obrovské množství informací nejen ve verbální podobě, ale stále více také v podobě nonverbální (obrazové). Vizualizace tak hraje v dnešním světě zásadní roli de facto pro každého člověka, a tudíž zasahuje i do prostředí výuky.

V této kapitole se zaměříme na zkoumání výskytu nonverbálních prvků v učebnicích, konkrétně v učebnicích češtiny pro cizince. Soustředíme se sice na omezenou oblast cizojazyčné výuky, ale uvedeme zde poznatky týkající se typů a funkcí obrazového materiálu v učebnicích cizích jazyků obecně, dále se zabýváme problematikou učení z obrazového materiálu a práce s tímto materiálem v cizojazyčné výuce a v neposlední řadě uvádíme stručný přehled výzkumů nonverbálních prvků v učebnicích zejména cizích jazyků. Důležitou složkou této části je koncipování pojmu obrazový materiál, který má v české odborné sféře řadu ekvivalentů.

3.1 Koncepce pojmu vizuální prostředky a jeho teoretické zpracování

Názornost patří k nejdůležitějším didaktickým principům výuky a měla by být respektována při každém výchovně-vzdělávacím působení. S názorností pracoval již Komenský a to především ve svém díle *Velká didaktika*, kde **princip názornosti** vysvětlil, či v díle *Orbis sensualium pictus*, v němž jej prakticky uplatnil (viz kap. 2.2). Znalost podle něj musí vycházet ze smyslů, protože v našem rozumu není nic, co by se netýkalo smyslů (Maňák, 2003: 51). *Orbis sensualium pictus* rovněž po staletí sloužilo jako předloha pro učebnice cizích jazyků. Názornost však i dnes, zejména v souvislosti s novými médii, nabývá velkého významu, jelikož se s vizuálními informacemi setkáváme denně a je potřeba tyto informace nějakým způsobem zpracovávat (viz kap. 3.2). S ohledem na výše řečené je tedy samozřejmostí, že se s vizuálem nutně setkáváme i ve vzdělávací sféře.

Současná podoba uplatňování tohoto principu je v české i zahraniční sféře spojena s **rozdílným chápáním názornosti** u učitelů a to se projevuje především v aplikaci tohoto principu. Rozlišit můžeme dva krajní přístupy učitelů: význam a účinky vizualizace jsou buď **přeceňovány**, nebo jsou vizualizace ve výuce vědomě **opomíjeny** (Spousta, 2007: 87).

Dalším rysem soudobé realizace principu názornosti je nejednotnost pojmu, který označuje nonverbální stránku²⁷ textu (to potvrzuje např. Vránová, 2010).

Vizualizaci můžeme definovat jako:

„Operaci transformující určitý jev (objekt, proces), jeho strukturu, systémotvorné vazby a charakteristické vlastnosti do podoby umožňující jeho zrakové vnímání. Jedná se tedy o činnost, kterou daný jev zviditelňujeme.“ (Spousta, 2007: 30)

Podstata vizualizace souvisí podle Spousty s procesem poznávání; jde o „hledání, objevování a zviditelňování struktury určité části reality v podobě schématu či jiného znakového systému“ (Spousta, 2007: 28).

Mnoha výzkumy již bylo dokázáno, že člověk nepřemýšlí jen prostřednictvím verbálních znaků, ale rovněž v abstraktních, většinou vizuálních symbolech. Při přenosu informací je proto vizualizace velmi efektivním a časově nenáročným způsobem. U vizuálního sdělení můžeme stejně jako u sdělení verbálního rozlišit tři úrovně informací (Spousta, 2007): **syntaktickou** (způsob vizualizace), **sémantickou** (význam toho, co je předmětem vizualizace) a **pragmatickou** (praktické využití vizuální informace).²⁸ Výpovědní hodnota prostředků vizualizace je často mnohem lepší než slovní výklad či popis, ale pouze za podmínky, že daná skutečnost je do vizuální podoby transformována srozumitelně a jasně.²⁹ To platí zvláště ve vzdělávacím procesu, kde jsou důležité především pedagogické funkce prostředků vizualizace (viz kap. 3.1.2).

V kontextu výzkumů obrazového materiálu (nejen v učebnicích) se setkáváme s různými pojmy označujícími obrazový materiál. Frekventovaný je např. pojem **školní** či **učební obraz**, ale ten podle Vránové (2010) nevystihuje současnou koncepci obrazu ve výuce. V pedagogické praxi je běžně užíván termín **didaktický obraz**, který koncepci vyučování vyhovuje lépe, neboť v sobě zahrnuje vzdělávací i výchovnou dimenzi. Pešková (2012: 29) uvádí souhrnný přehled označení, jež jsou běžná v české odborné literatuře:

- **vizuální prostředky** (Průcha, 1998; Pešková, 2012),

²⁷ Podle Mareše (1998) má text stránku verbální (slovní) a nonverbální (obrazovou).

²⁸ Těmto úrovním byly přiřazeny ještě další čtyři vizuální faktory (ucelenost obrázku, prostorová lokalizace, odstupňování důrazu, vztah obrázek–text) a tím se počet hledisek pro možný rozbor vizuálních prostředků rozšířil na dvanáct (Mareš, 2001: 497).

²⁹ Spousta uvádí, že nemáme k dispozici obecně nejlepší způsob grafického znázornění a způsob jeho „čtení“, který by vyhovoval všem – u každého člověka záleží na více faktorech (2012: 29).

- **didaktický obraz** (Macek, 1984),
- **neverbální informace** (Wahla, 1983),
- **vizuálie** (Pýchová, 1990; Spousta, 2007),
- **vizuální informace** (Novotný, 2007),
- **nonverbální prvky** (Janko, 2010),
- **obrazový materiál** (Mareš, 2001),
- **školní obraz** (Maňák, 2003),
- **vizuální prvky** (Vránová, 2010),
- **ilustrace** (Holešovský, 1977).

Výchozím vymezením pro některá z výše uvedených pojetí je definice obrazového materiálu podle Mareše (2001: 495):

„Souhrnné označení pro širokou škálu materiálů, počínaje těmi, které zobrazují skutečnost poměrně věrně (fotografie, sekvence výukového filmu, videoprogramu, realistická kresba) až po zobecňující a abstraktnější vyjádření reality, která se opírají o určité konvence (zjednodušený obrázek či kresba, mapa, schéma, diagram, graf). Jde tedy o materiál použitelný při učení, často didakticky ztvárněný, v němž dominují nonverbální prvky.“

Pro účely našeho výzkumu, tedy analýzy obrazové složky učebnic češtiny pro cizince, volíme označení **vizuální prostředky**³⁰. Ztotožňujeme se totiž s vysvětlením Peškové (2012: 29), která říká:

„Pojem vizuální prostředky (...) značí jak vizualizaci nějakého jevu, tak i cíl, ke kterému směřují. Jedná se o prostředky, které vizuálně (názorně) zobrazují nějaký jev a směřují k určitému výchovnému či vzdělávacímu cíli.“

Vhodnost tohoto termínu zdůvodňuje Pešková (2012: 30) skutečností, že se „hovoří o dvou dominujících typech reprezentací: vizualizaci a verbalizaci“, a výraz vizuální prostředek tak nachází svůj protějšek ve verbálním prostředku čili textu.³¹ Jako další důvod tohoto

³⁰ V částech práce pojednávajících o učení z vizuálních informací však používáme v české praxi ustálený obrat *učení z obrazového materiálu*, nikoliv tedy učení z vizuálních prostředků apod.

³¹ Porovnání charakteristik vizuálních prostředků a textu nabízí Pešková (2012), v práci se jimi podrobněji nezabýváme.

označení Pešková (2012: 31) uvádí, že „vizuální prostředky v učebnicích cizích jazyků mohou obsahovat i v menší míře prvky verbální“, proto by např. označení nonverbální prvky (Janko, 2010) nevystihovalo situaci v učebnicích cizích jazyků tak přesně.

3.1.1 Typy vizuálních prostředků

Vizuálních prostředků se využívá v různých oblastech lidské činnosti, proto i jejich typologii můžeme založit na různých hlediscích. Jako příklad možných kritérií si uvedeme **klasifikační kritéria**, jež najdeme u Spousty (2007: 34–36):

1. dle **způsobu zobrazení skutečnosti** (*realistické, schematické, symbolické*),
2. dle **způsobu prezentace** (*statická, dynamická*),
3. dle **obsahu zobrazené skutečnosti** (*reálný předmět, kopie, model, symbol, znak/kód*),
4. dle **formy zobrazení** (*dvojrozměrné, trojrozměrné*),
5. dle **druhu smyslových analyzátorů/receptorů** (*vizuální, audiovizuální*),
6. dle **gnozeologické hodnoty a funkce**,
7. dle **psychologické hodnoty a funkce**,
8. dle **sociologické hodnoty a funkce**,
9. dle **edukologické hodnoty a funkce**,
10. dle **didaktické hodnoty a funkce**.³²

Pýchová (1990: 671) člení vizuální prostředky pouze podle čtyř kritérií (obsah, forma, způsob zobrazení a funkce ve výchovně-vzdělávacím procesu) a získává tyto typy vizuálních prostředků:

1. na základě způsobu zobrazování:
 - a. **2D didaktické obrazy**,

³² Kritéria jmenovaná v bodě 6 až 8 jsou Spoustou (2007) rozváděna podrobněji, ale jelikož se nejedná o kritéria adekvátní pro tento výzkum, dále se jimi nezabýváme a pracujeme pouze s edukologickými a didaktickými hodnotami a funkcemi vizuálních prostředků (viz kap. 3.1.2).

- i. stabilní obrazy
 - ii. pohyblivé obrazy
 - iii. stabilní i pohyblivé obrazy
 - b. **3D makety, modely,**
 - c. **reálné předměty**
2. na základě obsahu a formy:
- a. **znak, kód,**
 - b. **symbol,**
 - c. **model,**
 - d. **kopie,**
 - e. **reálný předmět.**

Zajímavým typem vizuálních prostředků jsou tzv. **vizuální metafor**y (Mareš, 2012). Jsou to obrazové ilustrace složitějšího druhu, které umožňují pochopení principu daného pojmu a lepší konstruování struktur. Tento typ vizuálních prostředků je však určen spíše studentům „pokročilejším“ v oblasti vizuální gramotnosti, neboť vyžaduje náročnější myšlenkové operace. Z hlediska výuky cizích jazyků je přímo nevhodným prostředkem pro začátečníky, protože může vést až k demotivaci studentů v jejich dalším studiu.

Zejména v oblasti interaktivních vyučovacích programů (e-learning) se používá další typ vizuálního prostředku – tzv. **vizuální klíč** (Mareš, 2012). Jde o prostředek usměrňující pozornost studenta k podstatným informacím a zároveň zvýrazňující organizaci daného učebního materiálu. Může propojovat prvky v rámci jednoho obrázku, nebo mezi několika obrázky a můžeme u něj rozlišit podobu statickou (např. šipka, kroužek, barevné zvýraznění), nebo dynamickou (např. pohyb, blikání, zvětšení části obrázku).

Podle Weidenmanna (1991) se v souvislosti s diskuzemi o nejúčinnějším typu vizuálního prostředku pro učení ukazuje, že největší vliv má míra obtížnosti pochopit obsah vizuálního prostředku. Tato míra se odvíjí od žákových předchozích znalostí.

3.1.1.1 Typy vizuálních prostředků v učebnicích cizích jazyků

Učebnice je tvořena dvěma ovlivňujícími se **strukturními složkami** – verbální a vizuální. Množství různých druhů vizuálních prostředků v učebnicích roste, charakter a

kvalita vizuálních prostředků se mění, a proto je nutné podrobovat vizuální složku učebnic kontinuálním analýzám. S tím souvisí nutnost vymezit pro takové analýzy jednotlivé typy vizuálních prostředků, jež v učebnicích cizích jazyků vlastně můžeme najít.

Typologie vizuálních prostředků v učebnicích cizích jazyků se u různých autorů odlišuje. Podle Peškové (2012: 45) se však odborníci shodují na základním rozdělení na vizuální prostředky **podobající se zobrazované realitě** a vizuální prostředky, které jsou **tvořeny dle předem daných konvencí**. Uvedeme si zde výčet typů vizuálních prostředků v učebnicích cizích jazyků právě podle Peškové (2012: 45–49), protože se podle našeho názoru jedná o výstižnou typologii, která zároveň tvoří jeden z pilířů naší analýzy učebnic češtiny pro cizince (viz kap. 4):

- **realistické** vizuální prostředky (reprezentace výřezu reality),
- **analogické** vizuální prostředky (různými technikami zprostředkovaný výřez reality),
- **logické** vizuální prostředky (systémy znaků s významem získaným konvencí),
- **symbolické** vizuální prostředky (stylizované vizuální prostředky vytvořené na základě konvencí),
- **kartografické** vizuální prostředky (dvojdímní reprezentace zemské plochy – ve výuce cizích jazyků využívány pro výuku reálií),
- **kombinované** vizuální prostředky (koláž z různých typů vizuálních prostředků).

3.1.2 Funkce vizuálních prostředků

Vizuální prostředky mají velké množství funkcí. Ze širšího pohledu můžeme říct, že poutají naši pozornost a zvyšují její intenzitu, podporují zapamatování, rozvíjejí představivost apod. Funkce vizuálních prostředků jsou také jednou z nejdůležitějších charakteristik vizuálních prostředků při procesu učení se z obrazového materiálu. Druh funkce plyne z typu konkrétního vizuálního prostředku, jeden vizuální prostředek může nést více funkcí (Pešková, 2012: 37). Jak bylo řečeno výše, hledisko funkce vizuálních prostředků je rovněž jedním z možných kritérií jejich typologizace.

V této části práce se primárně zabýváme **didaktickými funkcemi** vizuálních prostředků, ale nejprve si uvedeme obecný přehled rozlišovaných funkcí vizuálních prostředků, jež se objevují v odborné literatuře.

Pýchová (1990) rozlišuje tyto funkce vizuálních prostředků:

1. **pedagogicko-didaktické,**
2. **psychologické**
 - a. aktivizační, podpora zapamatování, podpora samostatného myšlení, podpora tvorby hodnotové orientace, korekce nesprávných představ získaných z verbálních textů, podpora motivace, celkový rozvoj kreativity žáků;
3. **sociální**
 - a. komunikativní, orientační a regulační, hodnotící, propagační a stimulační, selektivní, deklarativní;
4. **kulturní a estetické**
 - a. humanizační, civilizační, preferenčně selektivní, dekorativní, expresivní, prožitková.

Spousta (2007) oproti tomu rozeznává funkce a hodnoty:

- **gnozeologické,**
- **psychologické,**
- **sociologické,**
- **edukologické,**
- **didaktické.**

Klasifikací funkcí vizuálních prostředků se zabývá rovněž Mareš (2001):

- **dekorativní funkce,**
- **reprezentující funkce,**
- **organizující funkce,**
- **interpretující,**
- **transformující,**

- **afektivně-motivační funkce,**
- **funkce koncentrování pozornosti,**
- **kognitivně-regulační funkce.**

Význam vizuálních prostředků v procesu vzdělávání spočívá v první řadě v jejich didaktických funkcích. Uplatňování vizuálních prostředků ve výuce totiž rozvíjí psychické vlastnosti a schopnosti žáků a skýtá široké spektrum možností, jimiž lze formovat žakovu osobnost. Neméně důležitý je také fakt, že vizuální představivost je v procesu učení a poznávání velice významným faktorem.

Pýchová (1990: 672–673) uvádí mezi pedagogicko-didaktickými funkcemi vizuálních prostředků funkce:

- **explikativní,**
- **demonstrativní,**
- **instruktivní,**
- **regulační,**
- **informativní,**
- **systematizační,**
- **akcelerační a facilitační,**
- **fixační,**
- **verifikační.**

Výčet didaktických funkcí Pýchové rozšiřuje Spousta (2007) a zahrnuje mezi ně např. i funkci dekorativní, která podle Pýchové patří ke kulturním a estetickým funkcím vizuálních prostředků. Spoustův přehled didaktických funkcí nabízí následující tabulka:

DIDAKTICKÉ FUNKCE VIZUÁLNÍCH PROSTŘEDKŮ	
1. komunikační	zprostředkování a optimalizace interakce žák–učitel
2. poznávací	syntetizace smyslového a abstraktního poznání

3. vzdělávací	zvyšování kvality osvojovaných poznatků
4. výchovná	podíl na formování názorů a postojů žáka
5. transformující	změna vnější podoby a seskupení přenášených informací
6. explikativní	pomoc při pochopení výkladu
7. systematizační	strukturace a prezentace informací v systému
8. informační	doplnění, prohloubení a rozšíření informací
9. interpretační	dosažení zjednodušení a zestručnění problému
10. akcelerační	urychlení osvojovacího procesu
11. rekapitulační	zefektivnění opakování učiva
12. fixační	upevnění a začlenění poznatků do vědomostní soustavy
13. verifikační	usnadnění ověření žákových vědomostí
14. diagnostická	zjištění a posouzení úrovně žákových vědomostí
15. demonstrační	podíl na zprostředkované prezentaci jevů
16. instruktivní	znázornění jednotlivých fází dané činnosti
17. regulační	vyjádření řízení procesu a posloupnosti jeho etap
18. facilitační	usnadnění pochopení učiva a postžení souvislostí
19. dekorativní	učinění esteticky přitažlivějšího textu

Tab. č. 2: Didaktické funkce vizuálních prostředků (Spousta, 2007: 95)

Další možnou taxonomii didaktických funkcí vizuálních prostředků najdeme u Mikka (1995; cit. dle Kůtová, 2004: 73), který rozlišuje funkce:

- motivace k učení (zejména prostřednictvím barevnosti),
- předávání informací,

- rozvoj porozumění obsahu (nutnost interakce textu a vizuálního prostředku, jinak přítomnost vizuálního prostředku nefunkční),
- usnadnění zapamatování učebního materiálu (viz kap. 3.2 teorie duálního kódování),
- podpora myšlení a tvorby postojů k životu.

K výše zmíněným didaktickým funkcím vizuálních prostředků se v poslední době přidal další typ funkcí – funkce **marketingové**, jež mají na celkový design učebnic velký vliv (Kůtová, 2004: 75). Podle Woodwarda (1993; cit. dle Kůtová, 2004: 75–76), který se zabýval vývojem amerických učebnic, můžeme rozlišit tři typy marketingové funkce:

1. použití vizuálního prostředku **k vytvoření pozitivního vztahu k učebnici a vyvolání pozornosti** – kritérium atraktivního grafického zpracování je často rozhodující při výběru učebnice,
2. **nahrazení černobílých vizuálních prostředků barevnými** – ne vždy však barevný vizuální prostředek vede k vyšší kvalitě obsahu knihy, v mnohých případech může naopak vést k vytvoření mylných představ apod.,
3. **použití vizuálních prostředků k záměrům sociální politiky** – zde se jedná především o vyvážení ztvárnění mužů a žen a členů minoritních skupin.

3.1.2.1 Funkce vizuálních prostředků v učebnicích cizích jazyků

Funkce vizuálních prostředků v učebnicích byly donedávna (a stále ještě mnohdy jsou) zjednodušovány na funkci ilustrační – vizuální prostředky totiž byly ztotožňovány s reálnými předměty ve výuce a z toho vyplynula představa, že se v podstatě jedná jen o pomocný, doplňující materiál. Důsledkem takové domněnky je degradace vizuálních prostředků na pouhé ilustrace učebnic, jimiž autoři opatřují četné učebnice i dnes. Se změnou pojetí výuky a celkovou proměnou českého školství se však v současné době postavení vizuálních prostředků v učebních materiálech mění. Vizuální prostředky se stávají „rovnocenným partnerem verbální (textové) složky učebnic a někdy text i suplují“ (Spousta, 2007: 112). Vizuální prostředky se tedy transformují ve specifické učební prostředky a vizuální vnímání se stává nedílnou a samozřejmou součástí učebního a vzdělávacího procesu.

Didaktickými funkcemi vizuálních prostředků v cizojazyčné výuce se zabývalo mnoho autorů, jejichž klasifikace funkcí shrnuje Pešková (2012: 50–51):

- **oživení výuky**,
- **sémantizace** (tj. vizualizace významu slova, obsahu textu či jazykové struktury),
- **podpora paměti** (mnemotechnická pomůcka),
- **podnět k rozvoji ústního a písemného projevu** (podnět k hraní rolí, k interpretaci apod.),
- **produkt procesu chápání** (žák kreslí to, čemu rozumí),
- **organizace textu** (např. zobrazení důležitých detailů obsahu textu),
- **aktivizace předchozích znalostí**,
- **objasnění zaměření učebních úloh** (např. symbol CD pro poslech),
- **objasnění gramatiky** (např. použitím tabulek),
- **podpora emoční dimenze učebního procesu**,
- **podpora fantazie**,
- **měření výkonu**,
- **nositel informací** (zj. ve výuce reálií cílové kultury).

Významný aspekt využití funkcí vizuálních prostředků ve výuce cizích jazyků souvisí s propojením vlastnosti vizuálního prostředku, která je základem jeho didaktické funkce, s fází výuky a výukovými cíli dílčími i obecnými (Pešková, 2012: 51). Je podstatné vědět, které vlastnosti vizuálního prvku, lépe řečeno které jeho funkce přispívají k dosažení jakého cíle, který jsme si jako učitelé stanovili. Jedině v případě „souznění“ funkce vizuálního prostředku a výukového cíle můžeme dosáhnout úspěšného osvojení znalostí skrze vizuální prostředky. V opačném případě, tedy v situaci, kdy zvolený vizuální prostředek disponuje jinou funkcí, než jakou jsme očekávali či chtěli, velmi pravděpodobně u žáka dojde k nepochopení sdělovaného obsahu, tudíž k nesprávnému či nulovému osvojení požadovaných znalostí.

3.2 Učení z obrazového materiálu

V této kapitole si nejprve objasníme pojem vizuální gramotnost a principy procesu zpracování vizuálních informací, dále se věnujeme aspektům práce s vizuálními prostředky v cizojazyčné výuce a konečně si vymezíme specifika vizuálních prostředků ve výuce češtiny pro cizince.

Zkoumání verbálního učení má své kořeny na počátku 20. století, zatímco výzkum didaktického využití vizuálních prostředků je prováděn teprve od poloviny 20. stol. Neuropsychologická vyšetření osob s poškozením mozku v Británii koncem 80. let 20. stol. potvrdila existenci oddělených **paměťových systémů**, tj. vizuálního a nevizuálního. Tato šetření tak podpořila hypotézy o členění mozkových hemisfér a názory, že vyšší efektivitu učení člověk dosáhne simultánním využitím obou hemisfér (Pýchová, 1990). I proto považujeme zkoumání vztahu vizuálních prostředků v učebnicích a učení z obrazového materiálu za velice důležité a přínosné nejen pro důkladnější poznání učebních procesů, ale zejména pro tvůrce didaktických materiálů, kteří by se měli s aspekty učení z obrazového materiálu alespoň zevrubně seznámit.

Poznatky související s učením z obrazového materiálu můžeme nalézt v různých vědeckých disciplínách, např. v pedagogice, kognitivní psychologii, psychologii umění (Pešková, 2012). S vizuálním myšlením souvisí pojem **vizuální gramotnost**³³ (Spousta, 2007; Mareš, 2001), jíž se rozumí:

„Soubor schopností a dovedností, kterými jedinec disponuje a s jejichž pomocí je s to porozumět vizuálním prostředkům a dokáže je používat při komunikaci s jinými lidmi. Je to tedy schopnost (a dovednost) porozumět vizuálnímu materiálu, myslet vizuálně, učit se v termínech používaných při vizualizaci, používat vizuální prostředky při komunikaci s okolím, vytvářet vizuálie.“ (Spousta, 2007: 26)

Vizuální gramotnost není člověku vrozená a je potřeba ji stále rozvíjet. Projevuje se ve dvou, bipolárních podobách – **pasivní** (schopnost vizuální prostředky číst) a **aktivní**

³³ Pešková (2012) používá k užšímu vymezení této schopnosti – a také jako český ekvivalent k německému termínu Sehverstehen, protože v české odborné literatuře tento termín není ustálen – pojem porozumění viděnému.

gramotnost (schopnost vizualizovat daný problém, tedy vytvořit nějaký vizuální prostředek) – a současná doba si vyžaduje kultivaci obou těchto podob.

Proces učení lze definovat jako přijímání a zpracovávání vizuálních a verbálních informací dohromady. V předškolním období žákova vývoje je verbální a nonverbální sdělování velmi dobře propojeno (pozorování, prohlížení obrázků apod.), avšak v období školním se tyto typy sdělování rozpojují a důraz je kladen na verbální sdělování (Mareš, 2001). Velmi málo dětí se v českých školách učí učit se z verbálního sdělení, a v podstatě vůbec se nevyučuje dovednost učit se prostřednictvím vizuálních prostředků. To souvisí s přístupem některých učitelů k uplatňování zásady názornosti (viz výše). Ukazuje se však, že existují tzv. **nonverbálně negramotní jedinci** (*pictorially illiterate people*), tedy lidé, kteří neumí „přečíst“ schéma, graf či diagram a nejsou schopni interpretovat z nich sdělované informace (Spousta, 2007).³⁴

Vizuální složka učebnic (a učebních materiálů vůbec) slouží žákovi při učení k několika primárním účelům (Zujev, 1986; cit. dle Vránová, 2010: 30):

- ke sdělení správných názorných představ,
- ke zrakové konkretizaci učiva,
- k vytvoření trvalých návyků vizuálního myšlení,
- k mravní a estetické výchově.

Základem pro učení z obrazového materiálu je ovšem **zpracování vizuálních informací**. Člověk, který se učí, nevnímá obraz a verbální text izolovaně, nýbrž propojeně. Existuje několik teorií zabývajících se způsoby zpracování obou typů sdělení, tedy verbálního a vizuálního. Mareš (2001: 496) uvádí čtyři možné modely:

1. **jednoduché (unární) kódování** – učící se analyzuje obraz i písmenka a vše najednou zpracovává v sémantické paměti do tzv. abstraktních propozic,
2. **dvojné (duální) kódování**³⁵ – učící se zpracovává informace dvěma poměrně samostatnými cestami, obraz skrze paměť nonverbální, písmena a hlásky skrze

³⁴ Spousta (2007: 89) říká, že bychom analogicky k poruchám spojeným s verbálním sdělováním (dysgrafie, dyslexie aj.) mohli uvažovat o nonverbální dyslexii (porucha schopnosti číst) či dyslogii (neschopnost uspořádat slova logicky).

³⁵ Teorii duálního kódování rozpracoval Paivio (1986).

paměť verbální (obě paměti spolu komunikují, tudíž výsledný pojem má oba aspekty),

3. **senzoricko-sémantický model** – slovo má své vizuální charakteristiky a k nim ještě charakteristiky fonemické, obraz má své vizuální charakteristiky, obě charakteristiky jsou sémanticky zpracovávány a ústí v charakteristiky smyslu vnímaných informací,
4. **trojné (ternární) kódování** – učící se analyzuje zvukovou, psanou a obrazovou podobu informací a výsledkem jsou tři výstupy: auditivní logogen, vizuální logogen a patogen a ty dále zpracovává kognitivní systém.

Po procesu zpracování vizuálních informací následuje fáze **ukládání** – informace se nejprve dostávají do okamžité paměti, prioritní informace jsou ukládány do krátkodobé paměti, následně selektovány a nejdůležitější jsou uloženy do dlouhodobé paměti (Mareš, 2001; Pešková, 2012).

Učení se z obrazového materiálu je komplexním procesem, který charakterizují vztahy mezi různými proměnnými – tvůrcem vizuálního prostředku, vizuálním prostředkem, žákem a předmětem učení: tvůrce vizuálního prostředku transformuje učivo do vizuální podoby, žák využívá své vizuální gramotnosti, tj. schopnosti porozumět vizuálnímu sdělení, a s pomocí vizuálního prostředku si osvojuje příslušné znalosti (Pešková, 2012: 36). Do celého procesu však vstupuje také učitel, který proces řídí a kontroluje, a tedy do jisté míry ovlivňuje žákovo zpracování vizuální informace. Vizuální prostředek v učebnici tedy Pešková (2012: 36) charakterizuje jako „společného jmenovatele producenta, žáka a učitele“, jehož charakteristiky hrají v procesu učení se z učebnice důležitou roli.

Důležitým aspektem učení se z obrazového materiálu je nepochybně **efektivnost**, jež závisí na individualitě a kompetenci daného jedince, na kontextu umístění vizuálního prostředku a na oborovém zaměření učebnice (Pešková, 2012: 39). Efektivita učení je zvýšena kombinováním vizuálního prostředku a textu – vizuální prostředek pomáhá porozumění textu v případě, že ilustruje základní informace z textu, zobrazuje nový a důležitý obsah nebo zobrazuje strukturní vztahy zahrnuté v textu (Pešková, 2012: 39). Vhodným řešením problému individuálních rozdílů mezi žáky se jeví zařazování dvou různých typů vizuálních prostředků do jedné učebnice, a sice prostředků jednoduchých a propracovanějších. Žáci

méně zdatní v oblasti zpracování vizuálních informací mohou využívat jednodušší vizuální prostředky, naopak zdatnější žáci budou těžit ze složitějších vizuálních prostředků.

3.2.1 Práce s vizuálními prostředky ve výuce (nejen) cizích jazyků

Prototypem vizuálního prostředku, s nímž se pracuje ve výuce, je klasický **školní (didaktický) obraz**. Tvorba takového didaktického obrazu by měla splňovat několik kritérií (Macek, 1984; Uždil, 1988, cit. dle Spousta, 2007: 92):

- zachytit podstatné, signifikantní prvky zobrazovaného objektu,
- rozložit prvky po periferii obrazu a vizuálně „odlehčit“ střed,
- komponovat obraz tak, aby umožňoval jeho „čtení“ zleva doprava,
- respektovat blízkost obsahově souvisejících pojmů,
- zachovat systematickou strukturu prvků,
- funkční využití barev, nerozptylovat pozornost přílišnou barevností,
- navozovat pocit jednoznačnosti silnějšími a zřetelnými obrysovými konturami zobrazovaného předmětu,
- využívat kontrast a volné plochy v okolí prvků k posílení čitelnosti obrazu, tedy i k jeho pochopení.

Vizuální prostředky jsou využitelné ve všech fázích vyučovacího procesu, v nichž se funkce prostředků, jejich charakter a způsob práce s nimi samozřejmě mění. V jakékoliv fázi výuky je však důležité, aby žáci vnímali vizuální prostředky produktivně, aby se naučili s nimi efektivně pracovat. Podle Spousty (2007: 99) můžeme vizuální prostředky využít:

1. při **motivaci** – stimulace žáků, podnícení jejich aktivity a zájmu (např. audiovizuální prostředky),
2. v **expoziční fázi** – žák pracuje s konkrétními poznatky a vytváří si představy o daném problému (např. reálné předměty, trojrozměrné modely),
3. ve **fázi vytváření pojmů a vědomostních struktur** – myšlenkovými operacemi si žák zobecňuje konkrétní poznatky a představy (např. schémata, tabulky),

4. ve **fixační fázi** – upevňování vědomostních struktur a uvědomování struktur (např. schémata, modely),
5. ve **fázi formování pracovních metod** – prezentace vzorových modelů pracovní činnosti (dynamické vizuální prostředky, např. dataprojektor),
6. ve **fázi vytváření dovedností** – volba vizuálního prostředku závisí na druhu utvářené dovednosti,
7. při **aplikaci vědomostí a dovedností** – osvojování praktických činností (např. neúplná schémata, tabulky),
8. v **etapě syntetizování vědomostí** – nejnáročnější akt (např. myšlenkové mapy),
9. v **závěrečné/diagnostické fázi** – ověřování hloubky osvojených poznatků a schopnosti žáka vědomosti a dovednosti uplatnit,
10. ve **fázi opakování** – základní forma upevňování osvojených vědomostí, vizuální prostředky lze aplikovat ve všech druzích opakování (průběžné, prvotní, shrnující atd.).

Vizuální prostředky se tedy ve vzdělávacím procesu vyskytují v různých vztazích a situacích, a proto se proměňuje i jejich charakter a pozice (Spousta, 2007). V procesu tvorby vizuálních prostředků jsou vnímány jako dílčí cíl nebo jako výsledek práce během celé vyučovací jednotky – vizuální prostředek má tedy charakter **cíle** výuky. Vizuální prostředek se však může dostat i do pozice **vyučovací metody**, v níž učitel vede žáka skrze daný vizuální prostředek ke stanovenému cíli. Nejefektivnějšího způsobu práce s vizuálními prostředky ovšem dosáhneme jejich využitím jako **vyučovacího prostředku**.

Důležitým bodem využívání vizuálních prostředků v procesu vzdělávání a výchovy je **výběr** vizuálních prostředků. Nevhodně zvolený, nefunkční vizuální prostředek totiž výuku spíše brzdí, než aby ji rozvíjel a podporoval. V první fázi výběru je důležité zvolit vhodné hledisko, podle něhož vybereme konkrétní vizuální prostředek. Kritéria výběru najdeme v triádě tvořené učivem – vizuálním prostředkem – žákem. Jednotlivá kritéria se tak mohou třídit na dvě skupiny podle toho, zda se váží k učivu, nebo k žákovi (Spousta, 2007: 110–112)³⁶:

1. kritéria vztahující se k žákovi

³⁶ V podstatě shodná kritéria uvádí i Pýchová (1990: 678–679).

- a. celkový psychický rozvoj žáka – vizuální prostředek volíme podle úrovně a druhu myšlení a stylu učení žáka,
- b. stránka žákovy osobnosti – výběr uzpůsobujeme vyzrálosti žákovy osobnosti,
- c. potřeby a zájmy žáků – zohledňujeme změny související s biologickým, psychickým a sociálním vývojem,
- d. rozsah znalostí žáka v oboru.

2. kritéria vztahující se k učivu, které je předmětem vizualizace

- a. povaha vyučovacího procesu,
- b. aktuální funkce výuky – vybíráme s ohledem na konkrétní cíl vyučovací jednotky,
- c. technické kritérium – potence a působení jednotlivých typů vizuálních prostředků,
- d. estetická úroveň a kvalita tvorby.

Používání vizuálních prostředků ve vzdělávacím procesu s sebou taktéž nese určitá **didaktická rizika**, o nichž se zmiňuje Spousta (2007: 93). Při nadměrném využívání a zdůrazňování názornosti podle něj může paradoxně docházet ke zbrzdění rozvoje žákovy abstraktního myšlení (žák není nucen sám si projít cestu od konkrétního k abstraktnímu), k potlačování vlastních žákových poznávacích a myšlenkových aktivit, k dosažení pouhých povrchních vědomostí, k odvádění pozornosti od verbálního sdělení a k nepřesné a neadekvátní interpretaci konkrétní podoby reality. Nesprávná koncepce vizuálního prostředku může v žákovi také upevňovat mylné představy. Právě správná koncepce vizuálních prostředků, která by splnila didaktické funkce, je otázkou, na níž se v poslední době odborníci snaží najít odpověď. Problémem je i to, že zpracování verbálního sdělení se děti učí již od první třídy, avšak času věnovaného dovednosti „číst“ nonverbální sdělení mnoho není – proto se mluví o existenci tzv. nonverbálně nigramotných jedinců (viz kap. 3.2). To samé jako o nedostatečné péči věnované zpracovávání vizualizace platí i o míře pozornosti věnované způsobu vytváření vizuálních prostředků, zejména těch, jež jsou určeny pro didaktické účely.

Vizuální prostředek vhodný pro výuku cizích jazyků by měl jasně signalizovat svou funkci a účel svého sdělení. Rovněž by měl splňovat kritérium rozmanitosti z hlediska výskytu rozličných typů, ale také z hlediska úloh, v nichž se objevuje. Ideální situací by bylo

umožnit skrze vizuální prostředek srovnání s reprezentacemi jiné kultury, aby tak byl podpořen požadavek interkulturnosti ve výuce cizích jazyků (Pešková, 2012: 45).

3.2.1.1 Specifika vizuálních prostředků v materiálech pro studenty ČCJ

Jedním z mála textů, který se hlouběji zabývá problematikou vizuální stránky materiálů vytvořených přímo pro výuku češtiny pro cizince a který byl zároveň inspirací pro tuto diplomovou práci, je text Škodové (2010), v němž jsou načrtnuty funkce vizuálních prostředků³⁷, jejich specifika a z nich vyplývající pravidla pro koncipování vizuální stránky didaktických materiálů pro výuku češtiny pro cizince.

Podstatnými kvalitami vizuálních prostředků obsažených v učebnicích češtiny pro cizince by podle Škodové (2010: 70) měly být **vypověditelnost, jasnost, jednoznačnost a rychlá čitelnost, popsateľnost a interkulturní interpretovatelnost**. Dalšími funkcemi, jež by vizuální prostředky měly v učebnicích plnit, (a zároveň důvody, proč by se vizuální prostředky měly v učebnicích češtiny pro cizince objevit), jsou následující funkce (Škodová, 2010: 70):

- **objektově translační** – zpřístupnění významu mnoha objektů reality nevyžaduje použití zprostředkujícího jazyka a to je výhodné zejména pro začátečníky,
- **estetická** – graficky a ilustračně zajímavě zpracovaná učebnice bude na trhu úspěšnější³⁸,
- **gramaticky explikační** – vizuální prostředky jsou nutností při výuce bez zprostředkujícího jazyka, jelikož mohou sloužit jako explikační faktory, jež zprostředkovávají gramatické informace,
- **eliminace překladové verbální složky** – prostřednictvím vizuálních prostředků můžeme ve cvičeních, která elicitují promluvu studentů, vyloučit překladové postupy.

³⁷ Škodová ve svém textu používá termín ilustrace, který však považujeme za příliš úzký a zároveň zavádějící, proto ho i vzhledem k jednotnosti terminologie v naší práci nahrazujeme pojmem vizuální prostředky. Sama autorka uvádí, že používá pojem ilustrace i přesto, že jeho „zacílení je rozhodně širší než jen ilustrativní v artologickém (tj. uměleckém) slova smyslu“.

³⁸

Koncepce užití vizuálních prostředků v učebnicích češtiny pro cizince by se podle Škodové (2010: 70–72) měla řídit určitými pravidly. Tato pravidla musejí vycházet ze skutečnosti, že se jedná o vizuální prostředky s didaktickou funkcí. Škodová rozlišuje narativní ilustrační kresbu a kresbu ilustračně estetickou. Následující pravidla jsou podporou narativní kresby a tvoří protipól kresby ilustračně estetické, která slouží zejména dekorativní funkci. Jedná se tedy o:

1. **pravidlo figurální centralnosti** – narativní vizuální prostředek s didaktickou funkcí dává přednost postavám jako aktérům simulovaných situací (výjimku tvoří objektově translační důvod); postavy by měly být posunuty do postavení zprostředkujícího protagonisty („toho, kdo hraje hlavní roli“) a to tak, že postava žákovi zprostředkuje situaci buď tím, že se žák ztotožní s postavou, nebo tím, že postava funguje jako simulovaný partner v řečové interakci,
2. **grafickou synekdochu** – vizuální prostředek určený pro výuku češtiny pro cizince vypouští všechno, co není nezbytné pro srozumitelnost zobrazované situace; takový prostředek vykazuje okamžitý informační charakter a „nepodstatný zbytek“ je eliminován; nesmí se však jednat o rébus ani o prvoplánové ztvárnění a právě to odlišuje vizuální prostředek v materiálech pro výuku cizinců od běžných ilustrací v knize, v nichž hraje roli metafora, tajemství, nejasnost, jimž se didaktický vizuální prostředek musí vyhnout, aby neztratil svou primární výpovědní hodnotu,
3. **typizaci** – jedná se o zjednodušení aplikované na postavy, které odpovídá nutnosti vyjádřit vizuálně všechno pomocí vnějších znaků; problém může způsobovat kulturní stereotyp zobrazovaný prostřednictvím této typizace a student pocházející z jiného kulturního prostředí se musí těmito atributům učit stejně jako jazyku³⁹,
4. **expresivitu** – gestikulace a fyziognomické výrazy postav by měly být co nejexpresivnější, posilovat ji můžou např. idiogramy či konveční znaky; jedním z prvků expresivnosti je také kodifikace pohybu čili systematické sjednocení používaných grafických a ilustračních prvků v rámci jedné publikace, jež maximálně zachycují pohyb bez hybnosti; také expresivita je vnímána mezi různými kulturami odlišně.

³⁹ S tím souvisí např. zobrazování české rodiny v učebnicích češtiny pro cizince jako určitého druhu typizace.

3.3 Přehled výzkumů vizuálních prostředků v učebnicích

Ačkoliv jsou stěžejní výzkumné práce týkající se didaktických textových materiálů, a to zejména učebnic, stále zaměřeny nejčastěji na verbální stránku tohoto druhu materiálů, i v oblasti vizuálních prostředků se výzkum pomalu rozvíjí. Je zajímavé, že i když právě grafické zpracování učebnic a dalších didaktických materiálů zaznamenalo na konci 20. stol. největší pokrok v oblasti tvorby těchto materiálů, je výzkum vizuální stránky učebnic oproti výzkumu stránky verbální stále upozaděn. Výzkum v českém prostoru se nemůže pyšnit stejnou historií jako zahraniční, ale i přesto u nás vzniklo několik odborných prací, jež poskytly základ pro dnešní výzkumy vizuálních prostředků. Shrnutí dosavadních poznatků v oblasti výzkumu vizuálních prostředků v učebnicích a podrobnější komentář k nim můžeme nalézt v nejnovějších pracích (za všechny jmenujeme zdroje, s nimiž jsme primárně pracovali: Janko, 2010 a 2011; Pešková, 2010; Vránová, 2010), proto si zde představíme pouze stručný přehled témat a jim věnovaných prací. Nejprve si však uvedeme výčet hlavních směrů výzkumů vizuálních prostředků, jež vycházejí z funkcí vizuálních prostředků ve výzkumech (Mareš, 2002):

1. analýza kvality učebního materiálu,
2. využití obrazu jako prostředku k zadávání podnětů,
3. využití kresby jako prostředku výpovědi o prostředích a situacích,
4. využití obrazu jako prostředku k výpovědi zkoumané osoby o sobě samé,
5. kombinovaný směr.

Výzkumné práce, které se zaměřují na vizuální prostředky v učebnicích, se snaží především vymezit kvality těchto prostředků v učebnicích obsažených. Některé výzkumy se kvalitami vizuálních prostředků zabývají obecněji (např. Levin, 1983; Mayer a Gallini, 1990), jiné jsou věnovány již konkrétním kvalitám (Janko, 2011).

První zkoumanou kvalitou je **typ vizuálního prostředku**, jenž je obvykle chápán jako soubor charakteristik vizuálního prostředku. Ve výzkumech se mu věnoval Ballstaedt (1997), Peecková (1987), z novějších prací potom Pešková (2010) či Janko (2011).

Druhou kvalitu představuje **míra abstraktnosti vizuálního prostředku**. Tou se zabývali např. Evansová, Watsonová a Wilow (1987), Ballstaedt (1997) nebo Mikk (2000).

Třetím typem analyzované kvality je **souvislost vizuálního prostředku s textem**, jíž se věnovali např. Schälert (1980), Levin (1981), Levin a Mayer (1993), Einsiedler a Martschinková (1997) či Marsh a Whiteová (2003).

Poslední kvalitou je **popisek vizuálního prostředku**. Tím se zabývali např. Peecková (1993), Ballstaedt (1997) či Woodward (1993).

V českém prostoru by se za průkopnickou práci z hlediska poskytnutí metodologického aparátu mohl považovat výzkum Wahly (1983), který provedl porovnání třiceti učebnic z pěti zemí z hlediska četnosti a funkcí jednotlivých typů vizuálních prostředků. Metodologie a výsledky Wahlova výzkumu jsou dodnes inspirací pro další badatele, např. pro Hrabí (2006). Ta realizovala obsahovou analýzu dvou učebnic přírodopisu podle Wahlovy klasifikace. Dalším výzkumníkem, jehož inspiroval Wahla, je Novotný (2007), který zjišťoval typ a četnost vizuálních prostředků v učebnicích dějepisu pro 9. třídu ZŠ. Za nejvýznamnějšího badatele v oblasti výzkumu učebnic a jejich složek, který se věnoval i vizuální části učebnic, však nutno považovat Průchu. Vránová (2010: 41) o něm říká, že se v případě části jeho díla *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média* (1998) pojednávající o vizuálních prostředcích jedná o „jeden z nejucelenějších českých pramenů, který pojednává o vizuálních prvcích v učebnicích“.

4. METODOLOGIE ANALÝZY OBRAZOVÉHO MATERIÁLU V UČEBNÍCH ČEŠTINY PRO CIZINCE

Nonverbální složka učebnic češtiny pro cizince je nedílnou součástí dnešní výuky češtiny pro cizince a je potřeba zdůraznit, že se zejména v případě studentů-začátečníků či studentů bez znalosti latinky jedná o velice důležitý funkční prvek, jež mnohdy výrazně napomáhá k dorozumění mezi učitelem a studentem.⁴⁰

Náš výzkum je v oblasti učebnic češtiny pro cizince de facto prvním svého druhu, a ačkoliv se v některých pracích zabývajících se výzkumy vizuálních prostředků můžeme setkat s výtkou, že většina výzkumů vizuálních prostředků není prováděna do hloubky, ale pouze popisuje stav vizuálních prostředků v učebnicích (Pressley a Millerová, 1987), naším záměrem byl již od počátku „pouze“ popis výskytu a funkcí vizuálních prostředků v učebnicích češtiny pro cizince. Doposud totiž takovou deskripci didaktika češtiny jako cizího jazyka postrádá a bez ní není dost dobře možné provádět hlubší výzkumy (např. vlivu konkrétních kvalit vizuálních prostředků v učebnicích češtiny pro cizince na učení). Doufáme tedy, že se naše práce stane alespoň malým odrazovým můstkem pro další výzkumné práce.

V této kapitole si uvedeme hlavní cíle našeho výzkumu vizuálních prostředků v učebnicích češtiny pro cizince, popíšeme systém kategorií a metodologii, kterou jsme při analýze učebnic použili.

4.1 Cíle výzkumu

Analýza vizuálních prostředků v učebnicích češtiny pro cizince sleduje tři zásadní cíle, jež můžeme formulovat následujícími výzkumnými otázkami:

1. jaké typy vizuálních prostředků jsou v učebnicích češtiny zastoupeny,
2. jaká je četnost výskytu jednotlivých typů vizuálních prostředků,
3. jaké didaktické funkce tyto typy vizuálních prostředků v učebnicích plní.

⁴⁰ Viz také tzv. signální gramatika a její využití při ztvárnění gramatických pravidel (např. Škodová – Štindlová, 2008).

4.2 Tvorba kategoriálních systémů

4.2.1 Kategoriální systém pro zjišťování typů vizuálních prostředků

Vzhledem k tomu, že problematika typologie vizuálních prostředků v učebnicích češtiny pro cizince dosud zpracována nebyla, vycházeli jsme ze zdrojů, jež pracují s vizuálními prostředky v učebnicích jiných předmětů, např. zeměpisu či německého jazyka. Právě výzkum zabývající se učebnicemi němčiny (Pešková, 2012), respektive vizuálními prostředky vztahujícími se k reáliím německy mluvících zemí, považujeme za zdařilý a použitelný i pro naše účely. Skutečnost, že se v případě Peškové jednalo primárně o výzkum vizuálních prostředků vztahujících se k reáliím, není podle našeho názoru na závadu, jelikož typy vizuálních prostředků Pešková definuje obecně a tyto definice lze aplikovat i na naši analýzu.

Pro zjišťování výskytu typů vizuálních prostředků používáme následující systém kategorií, který jsme převzali od Peškové⁴¹ (2012: 107) a modifikovali ho:

- a. rozšířením symbolických zobrazení o kategorii barevný symbol⁴²,
- b. rozšířením definice piktogramu o příklad emotikonu,
- c. uvedením příkladů z analyzovaných učebnic češtiny pro cizince (pokud se tento prostředek vyskytl) namísto příkladů použitých Peškovou a
- d. vynecháním popisů a definic týkajících se reálií německy mluvících zemí.

KATEGORIE VIZ. PROSTŘEDKU	TYP VIZ. PROSTŘEDKU	DEFINICE	PŘÍKLAD
1. REALISTICKÉ VIZUÁLNÍ PROSTŘEDKY Realitě věrné vizuální prostředky,	1.1 fotografie	„Miniatura skutečnosti“, vytvořená fotoaparátem. Ve zmenšené podobě zobrazuje určitý výřez reality tak, jak bychom jej vnímali zrakem.	fotografie Václava Havla

⁴¹ Dalším použitelným kategoriálním systémem je také systém Janka (2010), neboť pracuje se stejnými kategoriemi prvků jako Pešková, avšak v jeho případě se jedná o výzkum vizuálních prostředků v učebnicích zeměpisu, zatímco systém Peškové byl využit a ověřen pro učebnice němčiny, tedy se stejně jako v našem případě jedná o oblast výuky cizího jazyka.

⁴² Považujeme za užitečné přidat tento typ prvku, jímž definujeme označování např. gramatických rodů barvami. Pešková sice rozlišuje piktogram, v rámci něhož se také mluví o barvách (červená jako piktogram vyjadřuje nebezpečí apod.), ale jejich významy jsou specifické a podle našeho mínění odlišné od účelu jejich použití v učebnicích češtiny pro cizince.

ztvárněné pomocí realistických barev a odstínů, z určitého úhlu nebo perspektivy. Při jejich pozorování předpokládáme vysokou míru podobnosti se skutečně existujícím objektem	1.2 zobrazení autentického materiálu	Představuje reálný předmět ze všedního života v jeho skutečném nebo upraveném formátu. Zobrazovaný předmět může disponovat nějakou verbální informací.	zobrazení české bankovky
	1.3 reprodukce uměleckého díla	Je to věrná kopie konkrétního uměleckého díla uznávaného umělce, obvykle v upraveném formátu. Umělecké dílo může být vytvořeno různými výtvarnými technikami, důležitou roli hraje estetická dimenze díla.	
2. ANALOGICKÉ VIZUÁLNÍ PROSTŘEDKY Vizuální prostředky vytvořené různými technikami, které pozorovateli nabízí podobné vizuální informace jako výřez reality, jež zprostředkovávají. Mají analogický, příp. metaforický význam, který vychází z hlavních rysů zobrazovaného. Slouží především zdůraznění vztahů podobnosti se zobrazovaným, k uvedení příkladu nebo srovnání.	2.1 kresba	Viz. prostř. vytvořený různými výtvarnými technikami, přičemž hlavním výrazovým prostředkem je linie. Zobrazuje podstatné rysy napodobovaného výřezu reality, redukuje však barvy a detaily. Na rozdíl od reprodukce uměleckého díla se nejedná o dílo známého umělce.	kresba dívky, která snídá
	2.2 komiks	Zvláštní případ viz. prostř., protože kromě složek neverbálních obvykle obsahuje i složky verbální. Jedná se o samostatný obrázkový příběh, jehož jednotlivé sekvence, doplněné textem nebo bez textu, zobrazují chronologicky za sebou nějaký děj. Řeč postav je naznačena „v bublinách“.	kreslený komiks o dvou přátelích, kteří jdou do restaurace
3. LOGICKÉ VIZUÁLNÍ PROSTŘEDKY	3.1 schéma	Zobrazuje kvalitativní souvislosti mezi pojmy, kategoriemi a výroky ve dvojdimenzionálním	znázornění prostorové orientace

<p>Nemají přímé zastoupení v realitě. Zobrazují abstraktní struktury, vztahy, množství a postupy. Jsou to systémy znaků, které získaly svůj význam prostřednictvím konvencí. Jsou „čteny“ jinak než realistické viz. prostř., pozorovatel si je vědom toho, že disponují vlastním jazykem. Na rozdíl od většiny ostatních kategorií obsahují také informace vyjádřené slovy a čísly.</p>		uspořádání. Skládá se z prvků (rámečky, elipsy, kruhy), které jsou obsahově propojené (např. přímkami, šipkami).	
	3.2 diagram	Zobrazuje neviditelné kvantitativní souvislosti mezi proměnnými (znaky, vlastnosti, velikosti) prostřednictvím topologických a prostorových vztahů mezi jednoduchými grafickými prvky (body, čáry plochy atd.).	
	3.3 tabulka	Představuje kvantitativní data v systematickém prostorovém uspořádání jako matice sloupců a řádků.	tabulka se slovíčky
<p>4. SYMBOLICKÉ VIZUÁLNÍ PROSTŘEDKY</p> <p>Jsou stylizované viz. prostř. vytvořené na základě konvencí. Ve zjednodušené formě zastupují nějaký známý koncept, mají reprezentující funkci. Při jejich pozorování se aktivují předešlé znalosti o daném konceptu.</p>	4.1 piktogram	Je vizuální znak, který na první pohled sděluje nějaký koncept nebo představuje nějakou činnost ve stylizované formě. Slouží k rychlé orientaci ve všedním životě, zahrnuje i dopravní značky či emotikony.	piktogram znázorňující postavu ženy
	4.2 znak	Nemá žádnou obsahovou ani formální podobnost s objektem, který reprezentuje. Je to grafický symbol, jehož forma je stanovena konvencí.	
	4.3 logo	Je označení organizace, společnosti, firmy nebo instituce ve speciálním grafickém provedení.	logo české firmy Baťa vyrábějící obuv
	4.4 barevný symbol	Určitá barva vyjadřuje určitou jazykovou funkci nebo kategorii. Přiřazení barvy kategorii/funkci není dáno žádnou vnitřní ani vnější souvislostí, jde o pravidlo. Žák se musí toto pravidlo naučit,	barevné označení feminina

		aby správně „přečetl“ barevné ztvárnění funkce/kategorie.	
5. KARTOGRAFICKÉ VIZUÁLNÍ PROSTŘEDKY Představují prostor v menší, zjednodušené a plošné formě. V protikladu k realistickým viz. prostř. není souvislost s konkrétní vnímatelnou skutečností zřejmá. Ke čtení kartografických viz prostř. jsou nutné kartografické znalosti (jejich znaků a použití).	5.1 mapa	Je zmenšená a do roviny upravená dvojdimenzionální reprezentace zemské plochy, vysvětlená pomocí symbolů a příslušných legend. Opticky objasňuje vybrané geografické objekty a jejich rozmístění v prostoru, jejich stav, souvislosti a vztahy mezi sebou.	mapa České republiky
	5.2 plán	Zobrazuje ve velkém měřítku nějaký výřez z mapy, obvykle funkční uspořádání důležitých veřejných budov a památek, které slouží k orientaci v daném místě.	plán hlavního města Prahy
6. KOMBINOVANÉ VIZUÁLNÍ PROSTŘEDKY Skládají se z více typů viz.prostředků.			tabulka s dotvářenou strukturou s barevným symbolem

Tab. č. 3: Kategoriální systém pro zjišťování typů vizuálních prostředků

4.2.2 Kategoriální systém pro zjišťování druhů didaktických funkcí vizuálních prostředků

Systém kategorií pro výzkum didaktických funkcí jednotlivých vizuálních prostředků jsme převzali rovněž od Peškové (2012: 109–110) a doplnili jsme jej podle Spousty (2012: 95–97) následujícím způsobem:

- a. rozšířili jsme kategorii funkcí ve vztahu k učení o funkci
 - i. výchovnou,

- ii. informační a poznávací,
 - iii. akcelerační,
 - iv. instruktivní;
- b. upravili jsme definici kategorie vizuálních prostředků ve vztahu k učení,
- c. upravili jsme definice těch typů funkcí, v nichž byla explicitně zmíněna souvislost s reáliemi tak, aby byl typ vizuálního prostředku definován obecně a tuto definici bylo možno využít pro analýzu různých učebnic.

KATEGORIE FUNKCÍ VIZUÁLNÍCH PROSTŘEDKŮ	TYP FUNKCE	DEFINICE
1. VE VZTAHU K TEXTU⁴³ V této kategorii je rozlišováno, zda a jakým způsobem souvisí viz. prostř. s obsahem textu a jakým způsobem obsah textu prezentuje.	1.1 dekorativní	Viz. prostř. přímo nesouvisí s textem. Je zařazen z jiných důvodů, např. aby vyplnil prázdné místo, učinil text zajímavějším, odlehčil obtížný text výtvarným motivem.
	1.2 reprezentující	Viz. prostř. reprezentuje obsah textu, tedy zobrazuje osoby, objekty a činnosti zmíněné či popisované v textu, slouží ke zdůraznění hlavních narativních událostí v textu, vztahují se přímo k textu.
	1.3 organizující	Viz. prostř. organizuje obsah textu – poskytuje textu organizační rámec a ukazuje souvislosti; často zobrazuje nějaký postup, sled událostí, strukturu nebo výčet objektů.
	1.4 interpretující	Viz. prostř. pomáhá pochopit text, vztahuje se k obtížnějším, méně

⁴³ Za text považujeme nejen souvislejší verbální projev (výklad gramatiky, dialog apod.), ale rovněž i jednoslovná pojmenování (popisky), jež se vztahují k daným vizuálním prostředkům (např. fotografie jablka je doprovázena popiskem „jablko“). Vůči všem těmto podobám textu rozlišujeme didaktické funkce ve vztahu k textu.

		známým konceptům, dětské zkušenosti se vymykajícím pojmům nebo pojmům abstraktním. Jedná se o předcházení vzniku mylných představ nebo napravování dříve vzniklých miskoncepcí učiva.
	1.5 transformující	Má ovlivnit způsob, jímž si žák zpracovává a zapamatovává informace z textu. Především usnadňuje zapamatování informací z textu. Často zdůrazňuje podstatné body z textu, přibližuje kontext nebo slouží jako mnemotechnická pomůcka.
	1.6 žádná	Funkci ve vztahu k textu nelze určit, viz. prostř. nedoprovází žádný text (nezohledňován popisek či nadpis).
2. VE VZTAHU K UČENÍ Jedná se o didaktické funkce, které rozlišujeme na základě typu úlohy, v níž se viz. prostř. objevuje, způsobu osvojování znalostí z viz. prostř. a také na	2.1 aktivizující	Viz. prostř. aktivizuje myšlení žáků a motivuje je k učení. Obvykle představuje nové téma nebo učivo a aktivizuje předešlé znalosti. Viz. prostř. slouží k přípravě osvojování znalostí.
	2.2 konstrukční	Spočívá v podpoře, popř. řízení učebního procesu viz. prostředkem. Žák získává nové poznatky, ale na rozdíl od aplikační funkce s viz. prostř. aktivně nepracuje. Jedná se tedy především o zprostředkování nových informací, které si žák sám zpracovává.
	2.3 aplikační	Viz. prostř. realizuje transfer

základě vztahu viz. prostř. k učební činnosti.		znalosti. Žák s viz. prostř. v rámci učebního procesu aktivně pracuje – tzn. popisuje jej, interpretuje, analyzuje, přiřazuje apod.
	2.4 kontrolní	Přináší ověření či zpětnou vazbu správnosti žákovy odpovědi. Může sloužit i k testování znalostí žáků.
	2.5 výchovná	Viz. prostř. se podílí na utváření myšlení, názorů, mravního vědomí a mravních postojů žáka.
	2.6 informační a poznávací	Viz. prostř. slouží k objektivnímu a důkladnějšímu poznání reálných předmětů a jevů. Prezентuje žákovi v názorné podobě informace, které žák dále nemusí zpracovávat.
	2.7 akcelerační	Viz. prostř. díky schopnosti zestručnění problematiky urychluje pochopení a osvojení učiva a tím zároveň zkracuje čas potřebný k výuce a snižuje námahu.
	2.8 instruktivní	Viz. prostř. je využíván při znázornění jednotlivých fází určité činnosti a návodů k provádění této činnosti. Na rozdíl od funkce organizující nesouvisí přímo s textem.
3. VE VZTAHU K OBSAHU	3.1 komunikační a socializační	Viz. prostř. prezentuje situaci, kde probíhá nějaká forma komunikace, prezentuje znaky verbální či neverbální komunikace. Připravuje na sociální kontakt či pobyt v cizojazyčném prostředí, zobrazuje sociální situace nebo jevy, se kterými se může žák v cílové zemi setkat.
	3.2 orientační a regulační	Viz. prostř. umožňuje orientaci v místě, prostředí či systému, před něčím varuje, něco zakazuje apod.
	3.3 propagační	Mívají ji symboly, reklamy, modely a předměty, které něco

Tyto funkce nám sdělují, k jakému cíli směřuje obsah vizuálních prostředků a jaké informace nám poskytuje. Vztahují se k sociálním, historickým, kulturním, geografickým a dalším tématům.		propagují, nabízejí apod.
	3.4 interkulturní	Viz. prostř. prezentuje interakci či vzájemný vztah dvou a více kultur, umožňuje poznávat odlišnosti i podobnosti mezi kulturami.
	3.5 stereotypizující	Zobrazení situace, osob a jevů přispívá k vytváření stereotypů, tzn. k vytváření zkreslených, zjednodušených představ nebo názorů o dané kultuře či národu založených na zevšeobecňování vlastností dané kultury či národa.
	3.6 faktografická	Viz. prostř. prezentuje fakta získaná na základě skutečných údajů a dat. Může obsahovat slovní a numerická vyjádření.

Tab. č. 4: Kategoriální systém pro zjišťování druhů didaktických funkcí jednotlivých vizuálních prostředků

4.3 Metodologický postup

Navržené kategoriální systémy pro zjišťování typů vizuálních prostředků, jejich četnosti a druhů funkcí těchto typů vizuálních prostředků jsme použili pro analýzu pěti učebnic češtiny pro cizince:

1. Adamovičová, A. – Ivanovová, D.: *Basic Czech I*. Praha: Karolinum, 2012.
2. Rešková, I. – Pintarová, M.: *Communicative Czech: elementary Czech*. Praha: Karolinum, 2009.
3. Cvejnová, J.: *Česky, prosím I*. Praha: Karolinum, 2008.
4. Holá, L. – Bořilová, P.: *Čeština expres I: úroveň A1/I*. Praha: Akropolis, 2010.
5. Hronová, K. – Hron, J.: *Čeština pro cizince = Czech for foreigners: A1–A2, B1*. Praha: Didakta, 2008.

Výběr právě těchto učebnic češtiny pro cizince vycházel ze dvou skutečností:

1. ze seznamu učebnic a materiálů vybraných jako vhodných pro přípravu ke zkoušce z češtiny⁴⁴,
2. z frekvence užívání učebnic češtiny pro cizince mezi lektory češtiny.⁴⁵

Podstatou analýzy bylo ověřování výskytu jednotlivých typů a funkcí vizuálních prostředků na základě výše uvedených kategoriálních systémů. V případě výskytu určitého typu vizuálního prostředku byl tento výskyt zaznamenán, příp. okomentován a tyto záznamy posloužily rovněž jako východisko pro zjištění četnosti výskytu jednotlivých typů vizuálních prostředků. Součástí analýzy vybraných učebnic češtiny pro cizince bylo také celkové zhodnocení nonverbální složky jednotlivých učebnic.

⁴⁴ Seznam uveřejněn na internetové adrese www.cestina-pro-cizince.cz.

⁴⁵ Tato skutečnost vychází z osobních kontaktů s vyučujícími, např. z Ústavu jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy v Praze a v Poděbradech, a dále z debat s různými vyučujícími češtiny jako cizího jazyka během setkání Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka, z nichž vyplynulo, že např. učebnice autorky Lídy Hole, mezi něž patří např. *Čeština expres*, jsou ve výuce používány velmi často, a to nejen jako hlavní učební prostředek, ale také jako doplňující materiál.

5. ANALÝZA OBRAZOVÉHO MATERIÁLU VE VYBRANÝCH UČEBNICÍCH ČEŠTINY PRO CIZINCE

Po představení metodologie analýzy učebnic češtiny pro cizince se v následující kapitole zabýváme samotnou analýzou jednotlivých učebnic češtiny pro cizince. Po krátkém představení dané učebnice následuje rozbor vizuálních prostředků (typů a jejich funkcí) vyskytujících se v učebnici z hlediska kategoriálních systémů představených výše. Frekvence zastoupení všech jednotlivých typů vizuálních prostředků v učebnici je pak vyjádřena graficky v rámci samostatné podkapitoly každého rozboru. Analýza každé z učebnic je zakončena krátkým resumé, v závěru celé kapitoly pak shrneme veškeré poznatky, jež jsme prostřednictvím analýz získali.

5.1 Basic Czech I

Učebnice češtiny pro cizince Basic Czech I (Adamovičová, 2012) určená pro úroveň A1 má 164 stran rozdělených do 6 lekcí. Obsahuje také přílohu⁴⁶ v podobě témat pro studentské eseje, přehledu sloves s akuzativem, otázek, pádů, písniček, názvů měsíců a prostoru pro poznámky. Součástí učebnice jsou rovněž samostatné listy s opakovacími testy pro každou z lekcí. Učebnice není příliš graficky výrazná, převažuje šedá a černá barva a to i u obrázků. Jazykem učebnice a to včetně předmluvy je angličtina.

5.1.1 Typy vizuálních prostředků a jejich funkce

Z analýzy učebnice Basic Czech I dle výše uvedených kategoriálních systémů vyplynulo, že zastoupenými typy vizuálních prostředků v učebnici jsou následující:

1. **tabulka,**
2. **piktogram,**
3. **fotografie,**
4. **plán,**

⁴⁶ Příloha není součástí naší analýzy.

5. **schéma,**
6. **mapa a**
7. **kresba.**⁴⁷

5.1.1.1 Tabulka

Vizuální prostředek v podobě **tabulky** je v učebnici Basic Czech I velice frekventovaným⁴⁸ typem vizuálního prostředku. V rámci něj však můžeme rozlišit ještě další podtypy, jež se liší svými funkcemi⁴⁹. Jedná se o:

1. tabulku, která pouze prezentuje nějaký obsah⁵⁰ (konstrukční funkce), a
2. tabulku, jejíž struktura je přetvářena (spojování), nebo dotvářena (doplňování)⁵¹ – pro obě varianty je rozlišující funkce aplikační).

ad 1. U **tabulek prezentačních** můžeme pozorovat souvislost s nadpisem/názvem kapitoly, jímž je pojmenování gramatické látky, které je prezentační tabulka věnována – tabulka prezentuje věcný obsah tohoto pojmenování. V tomto případě však nelze funkci ve vztahu k textu jednoznačně určit, ačkoliv vizuální prostředek tabulky zohledňuje nějaký text a tím je nadpis⁵². Ten je sice reprezentován obsahem tabulky, tudíž bychom v rámci funkcí ve vztahu k textu mohli mluvit o funkci reprezentující, ale tento obsah by mohl být stejně dobře ztvárněn i prostřednictvím jiného typu vizuálního prostředku.⁵³ Tabulka jako vizuální

⁴⁷ Za další vizuální prostředek bychom sice mohli označit podbarvení textu šedou barvou (ve cvičeních apod.), kdy vzniká dojem tabulek či rámečků, nicméně text v nich není uspořádán systematicky jako matice sloupců a řádků, tudíž se podle naší definice nejedná o tabulku. Šedá barva pouze opticky ohraničuje text a slouží především pro znesnadnění kopírování těchto materiálů.

⁴⁸ O četnosti výskytu jednotlivých vizuálních prostředků více v podkapitole 5.1.2.

⁴⁹ Vždy máme na mysli funkce didaktické.

⁵⁰ Tento typ tabulky prezentuje buď gramatické jevy, slovíčka, nebo obsah dialogů.

⁵¹ Nejedná se o další podtypy tohoto vizuálního prostředku, jelikož rozlišovací funkce je pro obě podoby stejná.

⁵² Učebnice Basic Czech I nenabízí souvislejší a delší výkladový text, k němuž by se prezentační tabulka vztahovala, proto jediným textem, o němž zde lze hovořit, je právě forma nadpisu.

⁵³ Cílem naší analýzy je zjistit, jaké funkce se týkají vizuálního prostředku tabulky, nikoli textu, který tabulka prezentuje. Pokud bychom vycházeli od textu uvedeného v tabulce, jistě bychom nějaké funkce rozeznali, ale nejednalo by se o funkce vztahující se k prostředku tabulky.

prostředek tedy nereprezentuje obsah nadpisu, pouze v sobě nese text ⁵⁴, který je reprezentován nadpisem, a poskytuje pro studenta tolik potřebnou přehlednost.

Nelze rovněž uvažovat například ani o funkci organizující, protože jak už bylo řečeno výše, prezentační tabulka není doprovázena žádným, alespoň v minimální míře souvislejším výkladem, jehož obsah by bylo potřeba organizovat prostřednictvím vizuálního prostředku tabulky. Jediný text, který zde nacházíme, jsou poznámky týkající se jevů uvedených v prezentační tabulce (nepravidelností konjugace, hláskové variantnosti apod.). Jedná se však o texty, které vycházejí z obsahu uvedeného v prezentační tabulce, nikoliv opačně.

Ve vztahu funkcí prezentační tabulky k učení můžeme hovořit o funkcích:

- **akcelerační** (tabulka zestručňuje a zpřehledňuje, tedy urychluje učební proces)⁵⁵,
- **aktivizující** (forma tabulky aktivizuje studentovo myšlení)⁵⁶,
- **kontrolní** (vizuální prostředek tabulky umožňuje studentovi snadnou a rychlou kontrolu) a
- **konstrukční** (řízení učebního procesu ziskem nových poznatků, ale bez aktivní práce s viz. prostředkem).

Pokud se jedná o funkce ve vztahu k obsahu, můžeme u prezentačních tabulek rozlišit funkci **orientační a regulační** (vizuální prostředek tabulky umožňuje studentovi rychlou orientaci v jazykovém systému i v učebnici samotné).

⁵⁴ Co se týče textu, který tabulka obsahuje, jedná se buď o prezentaci gramatických jevů, slovníček, nebo dialogy.

⁵⁵ Vzhledem k tomu, že se stejné didaktické funkce vyskytují opakovaně u různých typů vizuálních prostředků, rozhodli jsme se, že nebudeme ve všech případech výskytu opakovat definovanou podstatu dané didaktické funkce. Komentář/upřesnění k funkcím tedy uvádíme jen v těchto případech: 1. funkce se v analýze objevuje poprvé, 2. chceme-li blíže okomentovat výskyt funkce z hlediska drobných nuancí vůči definici, 3. chceme-li upřesnit, proč jsme se rozhodli danou funkci u konkrétního vizuálního prostředku rozlišit.

⁵⁶ Forma vizuálního prostředku tabulky prezentační je aktivizujícím prostředkem i přesto, že je natolik frekventovaná – každá tabulka totiž uvádí vždy nové učivo a svou přehledností připravuje ke kvalitnímu osvojování dalších znalostí.

Mi + F + N : Nom. pl. = Acc. pl.					
Mi hard F -A		banán mandarinka		banány mandarinky	-Y
N -O	To je	jablko	To jsou + Mám	jablka	-A
Mi soft F -E/cons.		pomeranč fazole broskve vejce		pomeranče fazole broskve vejce	-E
N -E					

Obr. č. 4: Vizuální prostředek tabulky prezentační (Adamovičová, 2012: 98)

ad 2. **Tabulky s přetvářenou či dotvářenou strukturou** se od tabulek prezentačních odlišují funkcí aplikační, jelikož s tabulkami s přetvářenou či dotvářenou strukturou student aktivně pracuje – doplňuje, nebo spojuje. Oproti tomu s tabulkami prezentačními jde o práci pasivního rázu, kdy student pouze zpracovává obsah, který je mu tabulkou prezentován – rozlišující funkcí je u těchto tabulek funkce konstrukční.

Vzhledem k tomu, že tento podtyp tabulek v učebnici Basic Czech I úzce souvisí s textem uvedeným v prezentačních tabulkách (jedná se totiž o úlohy, v nichž má student procvičit znalosti nabyté právě prostřednictvím prezentačních tabulek), rozlišit funkce ve vztahu k textu v tomto případě už můžeme. Jednat se bude o funkci **transformující** (tato tabulka ovlivňuje způsob, jakým si student zapamatuje a zpracuje informace získané z obsahu prezentačních tabulek výkladů).

Mezi funkce tohoto podtypu tabulky ve vztahu k učení patří funkce:

- **akcelerační,**
- **aplikační** (student s tabulkou pracuje aktivně) a
- **kontrolní** (jde o zpětnou kontrolu pochopení a zapamatování si informací získaných zejména z tabulky prezentační).⁵⁷

Z funkcí vztahujících se k obsahu nalezneme u tohoto typu vizuálního prostředku funkci **orientační a regulační** (student se prostřednictvím těchto tabulek učí orientovat v jazykovém systému češtiny a dokáže adekvátně usměrnit svůj učební proces, např. doučit se

⁵⁷ V případě tabulek s přetvářenou a dotvářenou strukturou nerozlišujeme aktivizující funkci, jelikož se v jejich případě nejedná o prezentaci nového učiva, ale procvičují se právě znalosti z tabulek prezentačních, jež slouží jako příprava na osvojování nových znalostí. Toto osvojování je pak aktivně realizováno prostřednictvím tabulek s přetvářenou či dotvářenou strukturou.

požadovanou látku, pokud během doplňování tabulky zjistí, že není schopen reprodukovat svoje znalosti).

infinitiv						vědět 2.		
já	čekám						jím	
ty					doufáš			
on, ona		rozumí						
my								dáme si
vy				ptáte se				
oni, ony			myslí					

Obr. č. 5: Vizuální prostředek tabulky s dotvářenou strukturou – doplňování
(Adamovičová, 2012: 70)

Bydlím v Praze.	<i>I don't know what time it is.</i>
Mluvím docela dobře anglicky.	<i>I don't see well.</i>
Učím se česky.	<i>I eat everything.</i>
Večeřím v restauraci.	<i>I'm looking forward to the weekend.</i>
Nevídím dobře.	<i>I speak English quite good.</i>
Nevím, kolik je hodin.	<i>I live in Prague.</i>
Jím všechno.	<i>I'm learning Czech.</i>
Těším se na víkend.	<i>I have dinner in a restaurant.</i>

Obr. č. 6: Vizuální prostředek tabulky s přetvářenou strukturou – spojování
(Adamovičová, 2012: 69)

5.1.1.2 Fotografie

Dalším zastoupeným vizuálním prostředkem jsou **fotografie**. Kvalita těchto fotografií je však velmi nízká a to samozřejmě ovlivňuje kvalitu celé učebnice i samotný učební proces uživatele této učebnice. Všechny fotografie v učebnici jsou doprovázeny textem a to buď jednoduchým popiskem (fotografie zobrazuje jeden konkrétní předmět, např. křeslo, a dané pojmenování je explicitně uvedeno), nebo delším textem (popis fotografie pokoje⁵⁸).

Co se týče vizuálního prostředku fotografií, nalezneme u něj v učebnici Basic Czech I tyto funkce:

1. ve vztahu k textu:

⁵⁸ Ačkoliv by se mohlo zdát, že u těchto fotografií dochází k aktivní práci studenta, protože se k ní vztahuje cvičení na následující straně, není tomu tak, neboť odpovědi na otázky mají vycházet z textu uvedeného u fotografií, nikoliv z fotografií samotných. Fotografie je zde jen podpůrným vizuálním prostředkem.

- a. **reprezentující** (na fotografii je reprezentován obsah textu),
 - b. **transformující** (fotografie usnadňuje zpracování a zapamatování informací z textu, může sloužit jako mnemotechnická pomůcka pro zapamatování slovní zásoby);
2. ve vztahu k učení:
- a. **aktivizující** (fotografie aktivizuje myšlení studentů),
 - b. **konstrukční** (student s fotografií nepracuje aktivně),
 - c. **informační a poznávací** (fotografie slouží k poznání reality)⁵⁹;
3. ve vztahu k obsahu:
- a. **orientační a regulační** (orientace v jazyce, fotografie ulic Prahy umožňují snazší orientaci studenta v reálu).



Obr. č. 7: Vizuální prostředek fotografie (Adamovičová, 2012: 36, 59)

5.1.1.3 Piktogram

Tento vizuální prostředek se vyskytuje zejména ve spojitosti s otázkou co je to a kdo je to, neboť skrze něj lze velmi dobře procvičovat slovní zásobu. Dalším podobou (ovšem se stejnými funkcemi) jsou tzv. emotikony.

U vizuálního prostředku piktogramu můžeme v učebnici Basic Czech I rozlišit následující funkce:

1. ve vztahu k textu:

⁵⁹ U vizuálního prostředku fotografie považujeme za nutné ještě jednou poznamenat, že kvalita fotografií v této učebnici výrazně ovlivňuje případnou práci s nimi. Kvalita fotografií je totiž velmi nízká, proto bude práce s fotografiemi pro studenty obtížná, např. na fotografiích ovoce je při použití pouze šedé a černé barvy špatně rozpoznatelná skutečná barva tohoto ovoce.

- a. **interpretující** (piktogram usnadňuje pochopení významu osvojovaného pojmenování);
2. ve vztahu k učení:
 - a. **aktivizující**,
 - b. **aplikační**,
 - c. **informační a poznávací** (student se s piktogramy samotnými může setkat i v reálném životě, např. zobrazení muže a ženy jako označení toalet),
 - d. **akcelerační** (piktogram představuje zestručnění a urychlení osvojení, např. při učení nového slovíčka je toto slovo jednoduše znázorněno, nikoliv verbálně opisováno);
3. ve vztahu k obsahu:
 - a. **komunikační a socializační** (skrze piktogramy může probíhat neverbální komunikace, zobrazují sociální jevy či situace, s nimiž se student může reálně setkat),
 - b. **orientační a regulační** (například piktogram označující muže/ženu může pomoci při orientaci v prostředí, např. při hledání toalety).



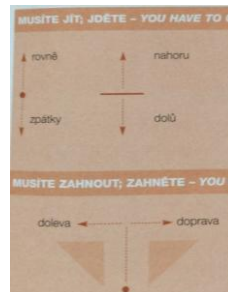
Obr. č. 8: Vizuální prostředek piktogramu (Adamovičová, 2012: 26, 20)

5.1.1.4 Schéma

Schéma se v učebnici vyskytuje v souvislosti s adverbii vyjadřujícími prostorovou orientaci. Funkce schématu jsou následující:

1. ve vztahu k textu:
 - a. **reprezentující**,
 - b. **organizující**;
2. ve vztahu k učení:

- a. **aktivizující,**
 - b. **akcelerační;**
3. ve vztahu k obsahu:
- a. **orientační a regulační.**

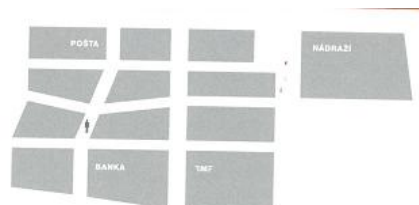


Obr. č. 9: Vizuální prostředek schématu (Adamovičová, 2012: 137)

5.1.1.5 Plán

Vizuální prostředek **plánu** nalezneme v učebnici jako upravený a velice zjednodušený výřez z mapy. Rozlišujeme u něj funkce:

- 1. ve vztahu k textu:
 - a. **reprezentující,**
 - b. **transformující;**
- 2. ve vztahu k učení:
 - a. **aktivizující,**
 - b. **aplikační,**
 - c. **kontrolní;**
- 3. ve vztahu k obsahu:
 - a. **orientační a regulační.**

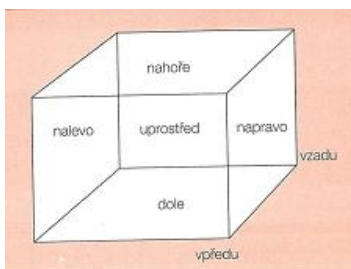


Obr. č. 10 Vizuální prostředek plánu (Adamovičová, 2012: 138)

5.1.1.6 Kresba

Vizuální prostředek **kresby** se stejně jako schéma objevuje ve spojení s adverbii vyjadřujícími prostorovou orientaci. Její funkce jsou následující:

1. ve vztahu k textu:
 - a. **žádná**;
2. ve vztahu k učení:
 - a. **aktivizující**,
 - b. **konstrukční**,
 - c. **informační a poznávací**,
 - d. **akcelerační**;
3. ve vztahu k obsahu:
 - a. **orientační a regulační**.



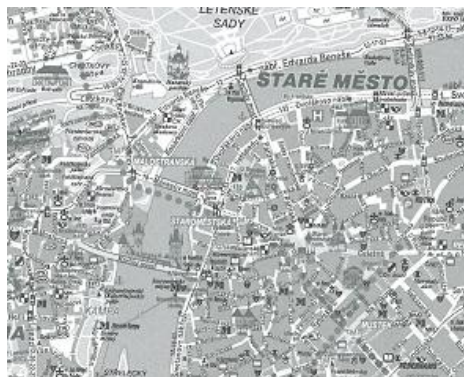
Obr. č. 11: Vizuální prostředek kresby (Adamovičová, 2012: 31)

5.1.1.7 Mapa

Mapu nalezneme v části lekce věnované procvičení orientace v Praze.

1. ve vztahu k textu:
 - a. **reprezentující**,
 - b. **transformující**;
2. ve vztahu k učení:
 - a. **aktivizující**,
 - b. **aplikační**,
 - c. **informační a poznávací**;

3. ve vztahu k obsahu:
 - a. orientační a regulační.



Obr. č. 12: Vizuální prostředek mapy (Adamovičová, 2012: 106)

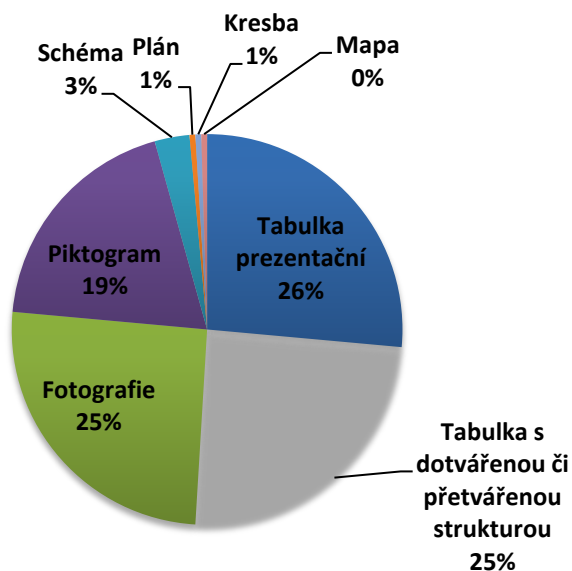
5.1.2 Frekvence výskytu jednotlivých vizuálních prostředků v učebnici Basic Czech I

V této části kapitoly se věnujeme frekvenci výskytu vizuálních prostředků, jež jsme v učebnici Basic Czech I v rámci analýzy dle uvedených kategoriálních systémů identifikovali. Co se týče přesného počtu jednotlivých typů vizuálních prostředků, k němuž jsme dospěli na základě prostého součtu analyzovaných prostředků, jedná se o tyto počty:

TYP VIZUÁLNÍHO POSTŘEDKU	POČET
Tabulka prezentační	55
Tabulka s dotvářenou či přetvářenou strukturou	51
Fotografie	53
Piktogram	40
Schéma	6
Plán	1
Kresba	1
Mapa	1

Tab. Č. 5: Tabulka vyjadřující počet jednotlivých typů vizuálních prostředků vyskytujících se v učebnici Basic Czech I

Tyto frekvence jsou vyjádřeny prostřednictvím následujícího grafu:



Graf č. 1: Frekvence výskytu jednotlivých typů vizuálních prostředků v učebnici Basic Czech I

5.1.3 Závěr analýzy učebnice Basic Czech I

Nejvíce zastoupeným vizuálním prostředkem je tabulka, a sice v těchto podtypech rozlišovaných dle stěžejní funkce – tabulka prezentační (konstrukční funkce) a tabulka s přetvářenou (spojování) či dotvářenou (doplňování) strukturou (aplikační funkce). Ty dohromady tvoří polovinu výskytu všech vizuálních prostředků v učebnici. Výskyt tabulky v takové míře odpovídá celé koncepci učebnice Basic Czech I, která je založena právě na využívání tohoto vizuálního prostředku a to i ve vzájemném vztahu. Z frekventovaného výskytu prezentační tabulky je rovněž patrné, že se v učebnici vyskytuje především konstrukční funkce. To znamená, že student pracuje s vizuálními prvky v učebnici víceméně pasivně – informace jsou studentovi de facto jen předloženy a on si je sám dále zpracovává.

Ačkoli bychom mohli namítat, že student aktivně pracuje alespoň s druhým podtypem tabulek (s dotvářenou či přetvářenou strukturou), při podrobnějším zkoumání zjistíme, že se jedná o velmi mechanická cvičení, jež se neustále opakují a použití tohoto vizuálního prostředku trochu ztrácí svůj smysl.

Procentuální zbytek je rozdělen mezi dalších šest typů vizuálních prostředků (schéma, plán, kresba, fotografie, mapa, piktogram), z nichž převahu má prostředek fotografie. Zde považujeme za důležité zdůraznit ještě jednou to, že kvalita těchto fotografií je velice nízká. Proto ani poměrně vysoké procentuální zastoupení tohoto prostředku a zjevná snaha nabídnout studentovi autentický materiál podle našeho názoru nevyváží fakt, že fotografie do značné míry nesplňují požadavky realističnosti a názornosti, jež jsou pro studenta tolik důležité.

V učebnici najdeme i kartografické vizuální prostředky, ale jejich ztvárnění není stejné jako u fotografií příliš šťastné, tudíž jejich potenciál nabídnout studentům autentický a zároveň velmi užitečný materiál (např. zobrazení reálného plánu metra, mapy Prahy) zůstává nevyužit.

Učebnice Basic Czech I se na druhé straně snaží kromě tabulek využívat i jiných vizuálních prostředků, a sice logických (např. schéma) a také symbolických, jako je třeba piktogram. Právě symbolické vizuální prostředky by měly mít zejména ve výuce začátečníků své pevné místo, jelikož představují prvek, s nímž se setkávají studenti ze všech koutů světa. Jsou zároveň jednoduchou možností, jak ztvárnit pro začátečníky například slovní zásobu, a lze je používat již od prvních hodin výuky i se studenty bez znalosti latinky. Je pozitivní, že se v učebnici vyskytuje také piktogram v podobě tzv. emotikonu. Ten rovněž představuje komunikační prostředek srozumitelný pro studenty z celého světa.

5.2 Communicative Czech

Učebnice Communicative Czech (Rešková – Pintarová, 2009) je na 262 stranách rozdělena do 12 lekcí. Obsahuje také přílohu, v níž je zahrnut klíč ke cvičením, přepisy poslechových nahrávek, přehled gramatiky podle lekcí, přehled české deklinace a česko-anglický slovníček. Jazykem předmluvy této učebnice je čeština i angličtina, jsou uvedeny obě verze. Učebnice obsahuje také seznam zkratk, ale význam ani přehled piktogramů není

stejně jako v případě předešlé učebnice nikde uveden. Communicative Czech je z hlediska grafické stránky sice vybavena různými vizuálními prostředky, ale veškeré zpracování je provedeno pouze černobíle včetně fotografií a tabulek.

5.2.1 Typy vizuálních prostředků a jejich funkce

V učebnici Communicative Czech nacházíme následující vizuální prostředky:

1. **tabulka,**
2. **komiks,**
3. **piktogram,**
4. **kresba,**
5. **zobrazení autentického materiálu,**
6. **plán a**
7. **fotografie.**

5.2.1.1 Tabulka

Vizuální prostředek **tabulky** se v učebnici Communicative Czech vyskytuje ve dvou podobách lišících se svými funkcemi:

1. jako tabulka prezentační (konstrukční funkce) a
2. tabulka s dotvářenou (doplňování) a přetvářenou (spojování) strukturou (aplikační funkce).

ad 1. Tento podtyp vizuálního prostředku tabulky studentovi prezentuje fakta, nejčastěji gramatické jevy, jako je přehled deklinace, konjugace apod. Najdeme ji v částech lekcí věnovaných výkladu gramatických jevů češtiny. V porovnání s učebnicí Basic Czech I (viz kap. 5.1) je zde situace obdobná – ve většině případů jsou prezentační tabulky doprovázeny jen textem v podobě poznámek týkajících se jevů obsažených v prezentačních tabulkách

(nepravdivostí konjugace, hláskové variantnosti apod.), ale nereprezentují fakta ze souvislejšího výkladového textu, který zde přítomen není.⁶⁰

Co se týče funkcí vizuálního prostředku tabulky prezentační, tak ve vztahu k textu je situace stejná jako v případě učebnice Basic Czech I (viz 5.1.1.1).

Ve vztahu k učení lze rozlišit funkce:

- **aktivizující⁶¹,**
- **akcelerační,**
- **konstrukční,**
- **kontrolní.**

V případě funkcí vztahujících se k obsahu nacházíme funkci **orientační a regulační**.

číst		psát		jít		jet	
čtu	čteme	píšu	píšeme	jdu	jdeme	jedu	jedeme
čteš	čtete	píšeš	píšete	jdeš	jdete	jedeš	jedete
čte	čtou	píše	píšou	jde	jdou	jede	jedou

Obr. č. 13: Vizuální prostředek tabulky prezentační (Rešková – Pintarová, 2009: 31)

ad 2. Druhý podtyp vizuálního prostředku tabulky představuje tabulku, do níž jsou doplňovány údaje nebo jsou již uvedené údaje spojovány, a která se vyskytuje ve cvičeních. Jedná se tedy o tabulku, s níž student aktivně pracuje – aplikační funkce je zde rozlišující.

Funkce této tabulky vztahující se k textu už nejsou jako v případě učebnice Basic Czech I úzce provázány s textem v prezentačních tabulkách, tedy s výkladem gramatiky. V učebnici Communicative Czech se tabulky s dotvářenou či přetvářenou strukturou vyskytují u jiných typů textů, např. v poslechových cvičeních, jejich role se tedy mění⁶² a lze určit funkce:

- **reprezentující,**

⁶⁰ Doplňující informace k obsahu prezentačních tabulek (poznámky k nepravdivým jevům apod.) jsou však v porovnání s učebnicí Basic Czech I většinou obsáhlejší.

⁶¹ Viz pozn. 53

⁶² Primárním úkolem těchto tabulek už není procvičování gramatických jevů a pomoc studentovi pochopit a osvojit si je, ale jde o obecnou schopnost práce s textem.

- **organizující,**
- **transformující.**

Co se týče funkcí ve vztahu k učení, jedná se o funkce:

- **aplikační,**
- **akcelerační a**
- **kontrolní.**⁶³

Stejně jako v případě učebnice Basic Czech I (viz 5.1.1.1), i zde se v rámci funkcí ve vztahu k obsahu uplatňuje funkce **orientační a regulační**.

	Sobota	Neděle
Ráno		
Dopoledne		
V poledne		
Odpoledne		
Večer		

Obr. č. 14: Vizuální prostředek tabulky s dotvářenou strukturou
(Rešková – Pintarová, 2009: 85)

5.2.1.2 *Komiks*

Vizuální prostředek v podobě **komiksu** je v této učebnici využit pouze jedenkrát a to v relativně zjednodušené formě, než jakou najdeme například v učebnici Čestina expres I. Jedná se o prostředek, který zachovává znak komiksu, tj. přímou řeč postav vyznačenou v tzv. bublinách, ale nejedná se o úplně typického představitele tohoto vizuálního prostředku, jelikož chybí delší dějová linie či pointa příběhu, jednotlivé sekvence jsou pouze zrcadlově obráceny.

Co se týče funkcí tohoto vizuálního prostředku, tak mezi funkcemi ve vztahu k textu můžeme rozlišit funkce:

- **organizující a**
- **transformující** (přibližuje kontext, může sloužit jako mnemotechnická pomůcka).

⁶³ Viz pozn. 54

Ve vztahu k učení můžeme rozeznat funkci **aktivizující** a **konstrukční** (komiks je uveden u poslechového textu, ale student s ním v rámci cvičení nepracuje).

Ve vztahu k obsahu lze rozlišit funkci **komunikační** a **socializační**.



Obr. č. 15: Vizuální prostředek komiksu (Rešková – Pintarová, 2009: 6)

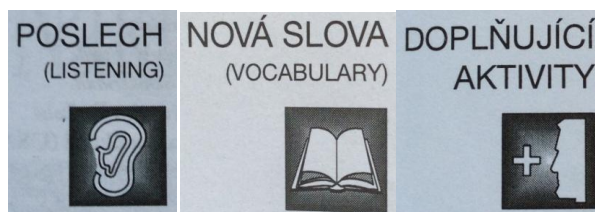
5.2.1.3 Piktogram

V učebnici *Communicative Czech* se setkáváme s vizuálním prostředkem **piktogramu**, jehož primární funkcí je funkce instruktivní, tudíž tento podtyp pojmenováváme jako instrukční piktogram. Jedná se o vizuální prostředek, jehož prostřednictvím jsou studenti vedeni k určité činnosti, např. k vyplnění cvičení, pozornému čtení. Učebnice *Communicative Czech* neobsahuje žádný rejstřík ani vysvětlení těchto piktogramů, ale domníváme se, že systém výskytu piktogramů je pro studenta poměrně jednoduchý a srozumitelný již při prvním seznámení s učebnicí.

Co se týče funkcí vizuálního prostředku piktogramu, tak zde v rámci funkcí ve vztahu k textu nacházíme funkci **reprezentující** (piktogram reprezentuje obsah textu, jímž je popis, např. piktogram znázorňující ucho se váže k popisku „poslech“, který dává studentovi jasnou instrukci, že příslušné cvičení je zaměřeno na rozvoj dovednosti poslechu).

Ve vztahu k učení už jsme výše zmiňovali funkci **instruktivní**, která slouží ke znázornění určité činnosti, případně jejích fází, a návodů k provádění této činnosti.

V rámci funkcí vztahujících se k obsahu se v tomto případě jedná o funkci **orientační a regulační**, neboť instrukční piktogram umožňuje především rychlou a snadnou orientaci studenta v dané učebnici, zejména při samostudiu, a to nejen v celé učebnici, ale i v jejích jednotlivých lekcích.



Obr. č. 16: Vizuální prostředek piktogramu (Rešková – Pintarová, 2009: 39, 40, 52)

5.2.1.4 Kresba

Vizuální prostředek **kresby** je v učebnici Communicative Czech velice frekventovaný (viz kap. 5.5.2) a podle jeho funkcí můžeme i zde rozlišit několik podtypů:

1. kresba reprezentující pojmenování (konstrukční funkce),
2. kresba s aplikační funkcí,
3. kresba zobrazující situaci/sled událostí (organizující funkce).

ad 1. Kresba s konstrukční funkcí představuje vizuální prostředek, s nímž student aktivně nepracuje. To znamená, že tento podtyp kresby se vyskytuje u dialogů⁶⁴, reprezentuje pojmenování skutečností apod., ale student si informace, které mu kresba zprostředkovává, zpracovává sám, bez vnější aktivity například v rámci cvičení. Tato kresba je tedy doprovázena textem a to buď popiskem vyjadřujícím pojmenování dané skutečnosti, nebo delším textem v podobě dialogu. Ve vztahu k textu se tedy jedná o funkce:

- **reprezentující a**
- **interpretující** (pomáhá pochopit text či uvedený popis⁶⁵).

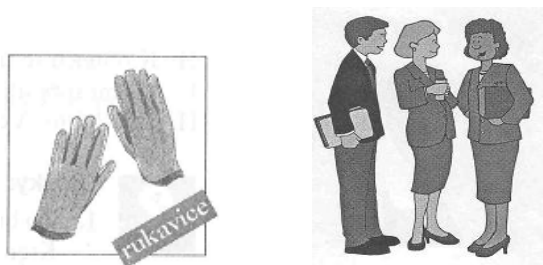
⁶⁴ Dialog je typickým příkladem komunikační situace a v učebnicích je v naprosté většině případů doprovázen některým typem vizuálního prostředku, nejčastěji právě fotografií či kresbou pro lepší znázornění dané situace.

⁶⁵ V tomto případě bychom mohli hovořit o recipročním vztahu interpretující funkce, jelikož vizuální prostředek pomáhá cizojazyčnému studentovi pochopit, co vlastně dané pojmenování uvedené v popisku vyjadřuje, ale

Funkce ve vztahu k učení můžeme u toho vizuálního prostředku nalézt následující:

- **aktivizující**⁶⁶,
- **konstrukční**⁶⁷,
- **informační a poznávací (prostředek slouží k poznání reálných předmětů a jevů) a**
- **akcelerační.**

Ve vztahu k obsahu můžeme v případě tohoto vizuálního prostředku hovořit o funkci komunikační a **socializační**, neboť poznání reálných jevů, předmětů a situací (v rámci dialogu), k němuž zde dochází, připravuje studenta na pobyt v cizojazyčném prostředí a komunikaci v něm (student si rozšiřuje slovní zásobu atd.). S tím souvisí i funkce **orientační a regulační**. Ta umožní studentovi zorientovat se, pokud se v cizojazyčném prostředí setká s předměty a jevy či jejich pojmenováními nebo se ocitne v totožných situacích. Bude rovněž schopen si tyto skutečnosti nějakým způsobem „zařadit“ a dále s nimi adekvátně situaci pracovat. Všechny tyto výše uvedené funkce jsou navzájem propojeny a pro studenta znamenají zvýšení kvality jeho pobytu v cizojazyčném prostředí ať už v rovině čistě komunikační, či sociální. V některých případech výskytu této kresby můžeme rozlišit dokonce funkci **interkulturní** (např. kresba Václava Havla, Rešková – Pintarová, 2009: 21).



Obr. č. 17: Vizuální prostředek kresby s konstrukční funkcí
(Rešková – Pintarová, 2009: 161, 28)

zároveň může dojít k situaci, kdy student bude znát daný popisek (dané slovo) po formální stránce (už se s ním setkal, dokonce ho dovede vyslovit či napsat apod.), avšak nebude rozumět významové stránce popisku, tudíž nebude schopen ho používat v reálné komunikaci (student například vysloví slovo rukavice, ale nebude schopen vysvětlit svému kamarádovi, co to je). V takovém případě tedy bude funkce interpretující fungovat takřka oběma směry – od vizuálního prostředku k textu a naopak.

⁶⁶ V případě vizuálního prostředku kresby (a potažmo dále i fotografie) se jedná o vizuální prostředek s vysokou frekvencí, tudíž bychom mohli hovořit o stále se opakujícím prostředku, kterým tedy nemůže naplňovat podstatu aktivizující funkce. Je nutné podotknout, že každá kresba (a potažmo pak i fotografie) zobrazuje jiný předmět, jev či jinou situaci, vztahuje se pokaždé k jinému tématu, a proto připravuje k osvojování různě zaměřených znalostí. Nelze tedy dojít k závěru, že takto frekventovaný prvek nemůže plnit aktivizující funkci.

⁶⁷ Z podstaty cvičení, v nichž se tento podtyp vizuálního prostředku nachází, vyplývá, že student se má například seznámit s novou slovní zásobou, získat tedy nové poznatky (funkce konstrukční). Nicméně sekundárně tato cvičení vybízejí k tomu, aby s těmito prostředky studenti pracovali i na vyšší úrovni (učitel např. může chtít, aby žáci obrázky více popsali) a v takovém případě bychom mohli hovořit o funkci aplikační. To je však rovina hypotetická, která do našeho výzkumu nepatří.

ad 2. Druhým podtypem vizuálního prostředku kresby je kresba s aplikační funkcí jako funkcí rozlišující. Jedná se o kresby, s nimiž má student aktivně pracovat, jak vyplývá ze zadání cvičení, ale přitom se nejedná o zobrazení situací nebo jejich sledu.

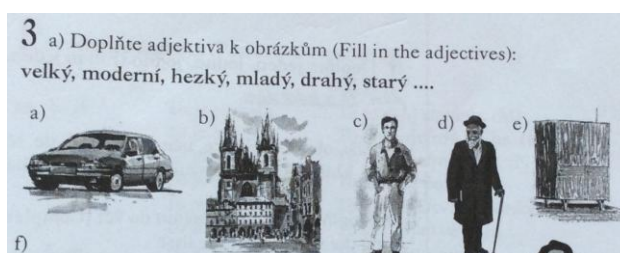
Jelikož se u tohoto podtypu kresby vyskytují slova, jež má student s kresbami spojovat apod., můžeme zde hovořit o funkci:

- **reprezentující** (kresba reprezentuje to, co je uvedeno v pojmenování, s nimiž má být spojena),
- **organizující** (přiřazováním pojmenování ke kresbě dochází k zorganizování uvedených pojmenování),
- **interpretující** (kresba pomáhá pochopit například opozitní adjektiva, a tím předchází možným omylům v rámci osvojovacího procesu),
- **transformující** (kresba ovlivňuje způsob studentovy práce).

Co se týče funkcí ve vztahu k učení, jedná se o funkce:

- **aktivizující,**
- **aplikační,**
- **informační a poznávací,**
- **akcelerační.**

Ve vztahu k obsahu můžeme rozlišit funkci **orientační a regulační**, v některých případech i funkci **interkulturní**.



Obr. č. 18: Vizuální prostředek kresby s aplikační funkcí (Rešková – Pintarová, 2009: 21)

ad 3. Vizuální prostředek kresby zobrazující situaci/sled situací už nezobrazuje jednotlivé předměty a jevy, ale určité situace či jejich posloupnost. Najdeme ho zejména ve cvičeních,

v nichž má student danou situaci popisovat (cílem procvičování konjugace, časů apod.). Pouze v několika případech se u tohoto podtypu kreseb vyskytuje doprovodný text přímo v učebnici, u ostatních má student k dispozici kresby, k nimž má nějaký text teprve domyslet (úlohy typu „co dělal Petr celý den“/„co se děje na obrázku“).⁶⁸ Funkcí, která odlišuje tento podtyp kresby od ostatních podtypů, je funkce organizující (úlohy, v nichž se tyto podtypy kresby vyskytují, přímo vyžadují organizaci obsahu textu).

Co se týče tohoto podtypu kresby a jeho funkcí ve vztahu k textu, můžeme u něj rozlišit funkce:

- **reprezentující** (kresba vyjadřuje obsah doprovodného textu),
- **organizující** a
- **interpretující** (kresba pomáhá pochopit, co text vyjadřuje⁶⁹).

Ve vztahu k učení můžeme rozlišit následující funkce:

- **aktivizující,**
- **aplikační,**
- **informační a poznávací** (kresba studentovi zprostředkovává reálné situace) a
- **akcelerační.**

Ve vztahu k obsahu se jedná o funkci **komunikační a socializační**, případně **orientační a regulační**, která studentovi pomůže při pohybu v cizojazyčném prostředí.



Obr. č. 19: Vizuální prostředek kresby zobrazující sled situací
(Rešková – Pintarová, 2009: 83)

⁶⁸ Vzhledem k tomu, že tady je přímo studentovým úkolem vymyslet text vztahující se k dané kresbě, zohledňujeme tedy i text hypotetický, který teprve vznikne. Ačkoli by mohly být vzneseny námitky, že se jedná o stejnou situaci jako v případě učebnice Basic Czech I a vztahu prezentačních tabulek k výkladovému textu učitele (viz 5.1.1.1), který sice v učebnici explicitně uveden není, ale s nejvyšší pravděpodobností se ve výuce objeví, podle našeho názoru je rozdíl patrný v tom, že zde je text od studenta explicitně vyžadován, tedy dojde ke spojení práce s kresbou a textem, zatímco učitelův výklad proběhnout nemusí (student například může využívat učebnici k samostudiu apod.). Proto tedy rozlišujeme funkce ve vztahu k textu u všech kreseb zobrazujících situaci/sled situací.


⁶⁹ Lze tuto funkci pojmout recipročně – kresba pomáhá pochopit, co vyjadřuje text, ale i text může naopak pomoci pochopit, co kresba vyjadřuje (týká se případů, kdy je text uveden v učebnici).

5.2.1.5 Zobrazení autentického materiálu

U vizuálního prostředku **zobrazení autentického materiálu** se v učebnici Communicative Czech můžeme rozlišit následující funkce:

1. ve vztahu k textu:
 - a. **reprezentující** (zobrazení prezentuje objekt zmíněný v textu⁷⁰);
2. ve vztahu k učení:
 - a. **aktivizující**,
 - b. **aplikační**,
 - c. **informační a poznávací**;
3. ve vztahu k obsahu:
 - a. **komunikační a socializační**,
 - b. **interkulturní** (student je skrze tato zobrazení přímo konfrontován s realitou české kultury).

PODACÍ LÍSTEK													
Odesílatel													
Adresát													
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> </tr> </table>								<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> </tr> </table>					
Cena Kč		<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> </tr> </table>											
Dobírka Kč		<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> </tr> </table>											
Druh zálohy		Podací číslo											
Poznámka		<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> </tr> </table>											



 Prijat

Obr. č. 20: Vizuální prostředek zobrazení autentického materiálu
(Rešková – Pintarová, 2009: 57)

5.2.1.6 Kombinovaný vizuální prostředek

V učebnici Communicative Czech se lze rovněž setkat s vizuálním prostředkem, který se snaží prostřednictvím kresby přiblížit zobrazení autentického materiálu. Jde o tzv. **kombinovaný vizuální prostředek**, v tomto případě jde o spojení kresby a zobrazení autentického materiálu.

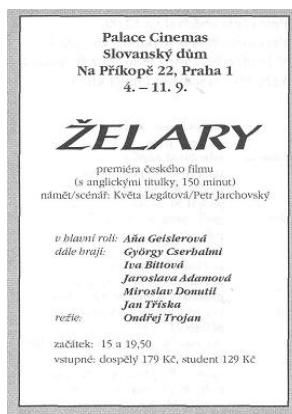
⁷⁰ Například textu dialogu, v nadpisu apod.

Co se týče funkcí tohoto vizuálního prostředku, tak ve vztahu k textu můžeme v případě, že je prostředek doprovázen textem, rozlišit funkci **reprezentující**. Pokud prostředek není doprovázen textem, nerozeznáváme žádnou funkci ve vztahu k textu.

Ve vztahu funkcí k učení se jedná o funkce:

- **aktivizující,**
- **aplikační** (s těmito prostředky se vždy aktivně pracuje),
- **informační a poznávací.**

Konečně ve vztahu k obsahu se objevuje (ale není to pravidlem) funkce **propagační** (viz např. obr. č. 21).



Obr. č. 21: Vizuální prostředek kombinovaný (Rešková – Pintarová, 2009: 99)

5.2.1.7 Plán

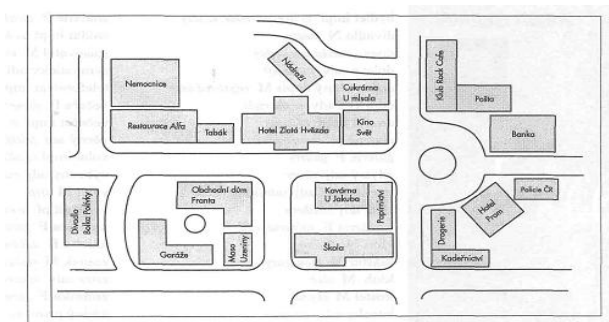
Vizuální prostředek **plánu** je doprovázen textem, který představuje zadání cvičení, v němž se s plánem pracuje. V zadání je uvedeno, co má student v plánu hledat apod., proto bychom z hlediska funkcí ve vztahu k textu mohli hovořit o funkci **reprezentující** (plán reprezentuje objekty uvedené v textu zadání) a **transformující** (umožňuje práci s textem, tj. zodpovězení otázek týkajících se orientace, ovlivňuje způsob zpracování informací z textu).

Funkce ve vztahu k učení jsou následující:

- **aktivizující,**
- **aplikační,**

- **informační a poznávací** (práce s plánem umožňuje studentovi připravit se na reálné situace vyžadující orientační smysl).

Ve vztahu k obsahu lze rozlišit funkce **komunikační a socializační a orientační a regulační**.



Obr. č. 22: Vizuální prostředek plánu (Rešková – Pintarová, 2009: 65)

5.2.1.8 Fotografie

Tam, kde se vyskytuje vizuální prostředek **fotografie**, můžeme ve vztahu funkcí tohoto prostředku k textu mluvit o funkci **reprezentující**. Výstižnější by podle nás byla funkce **dekorativní**, ale v obou případech je patrná alespoň minimální souvislost⁷¹ s doprovodným textem, tudíž se přikláníme spíše k funkci reprezentující. Dále lze rozlišit funkci **transformující**, neboť vizuální prostředek fotografie znázorňuje kontext a tím zároveň usnadňuje zapamatování informací z textu.

Ve vztahu funkcí k učení se jedná o funkce **aktivizující** a **informační** a **poznávací**.

Co se týče funkcí vizuálního prostředku fotografie k obsahu, nalezneme zde funkci **komunikační a socializační**.

⁷¹ Například fotografie uvedená na s. 156 souvisí s tím, že v poslechovém textu, u něhož je uvedena, se mluví o Řecku.



Obr. č. 23: Vizuální prostředek fotografie (Rešková – Pintarová, 2009: 69)

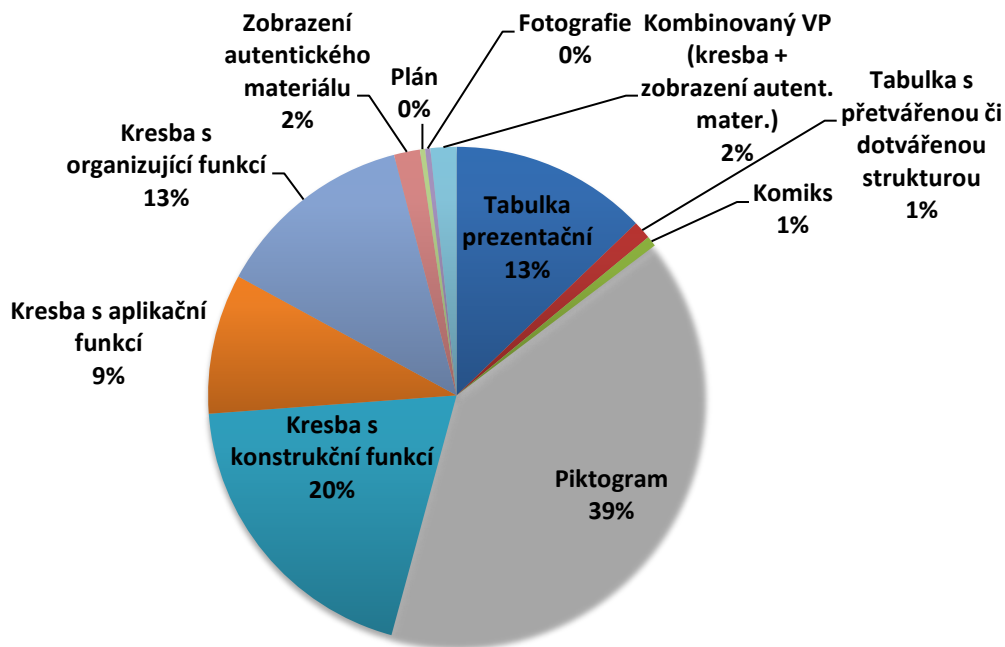
5.2.2 Frekvence výskytu jednotlivých vizuálních prostředků v učebnici Communicative Czech

V této části kapitoly se věnujeme frekvenci výskytu vizuálních prostředků, jež jsme v učebnici Communicative Czech v rámci analýzy dle uvedených kategoriálních systémů identifikovali. Co se týče přesného počtu jednotlivých typů vizuálních prostředků, k němuž jsme dospěli na základě prostého součtu analyzovaných prostředků, jedná se o tyto počty:

TYP VIZUÁLNÍHO PŘEDKŮ	POČET
Tabulka prezentační	76
Tabulka s přetvářenou či dotvářenou strukturou	7
Komiks	4
Piktogram	234
Kresba s konstrukční funkcí	116
Kresba s aplikační funkcí	54
Kresba s organizující funkcí	77
Zobrazení autentického materiálu	10
Plán	2
Fotografie	2
Kombinovaný VP (kresba + zobrazení autent. mater.)	10

Tab. č. 6: Tabulka vyjadřující počet jednotlivých typů vizuálních prostředků vyskytujících se v učebnici Communicative Czech

Tyto frekvence jsou vyjádřeny prostřednictvím následujícího grafu:



Graf č. 2: Frekvence výskytu jednotlivých typů vizuálních prostředků v učebnici Communicative Czech

5.2.3 Závěr analýzy učebnice Communicative Czech

Procentuálně nejvíce zastoupeným vizuálním prostředkem v učebnici Communicative Czech je piktogram, a sice piktogram s instruktivní funkcí. To znamená, že tato učebnice se snaží podpořit studentovu orientaci v ní i případné samostudium.

Učebnice obsahuje velice málo autentického materiálu, fotografie se vyskytují pouze ve dvou případech jen jako doprovodný materiál. I na místech, kde je patrná snaha o zobrazení autentického materiálu, je nakonec uveden vizuální prostředek kombinovaný s kresbou. Pokud už je autentický materiál v učebnici využit, není však v několika případech podle našeho názoru vybrán právě nejvhodněji (např. zobrazení telegramu považujeme v současné době za naprosto zbytečné a nefunkční). U vizuálního prostředku kresby výrazně převažuje

podtyp s konstrukční funkcí, je tedy zřejmé, že učebnice nepodněcuje studentovu aktivní práci s tímto frekventovaným prvkem, ale využívá jej převážně jako doprovodný materiál reprezentující pojmenování či obsah textů. Monotónně a troufáme si říct častokrát i nudně navíc působí černobílé zpracování kreseb i všech ostatních vizuálních prostředků včetně fotografií. Je to sice jakési ulehčení práce učitelům, co se týče pořizování kopií jako pracovních listů apod., ale učebnice má primárně sloužit studentům, pro něž toto vizuální zpracování příliš přátelské není.

Autorky se zjevně snažily o odlehčení, zjednodušení a možná i zpestření úvodní lekce užitím vizuálního prostředku komiksu, ale bohužel musíme konstatovat, že se jedná o poměrně nekvalitní zpracování, které jen jako by naznačovalo, že se jedná o komiks. Bylo by dobré zpracovat ho kvalitněji a použít jej i pro znázornění dalších komunikačních situací. Byl by to jistě velice vstřícný krok vůči všem studentům.

5.3 Česky, prosím I

Učebnice Česky, prosím I (Cvejnová, 2008) patří k řadě učebnic češtiny pro cizince, která je zpracována v souladu se Společným evropským referenčním rámcem pro jazyky. Učebnice sestává z 10 lekcí a má 218 stran. Součástí je přehled fonetiky, gramatiky, tematický přehled lexika ke konverzaci, přehled nazvaný Co už umím říct česky a prostor na studentovy vlastní poznámky. Předmluva je stejně jako veškeré instrukce ke cvičením napsána v češtině. Učebnice obsahuje také piktogramy, jichž je užito jako instrukcí pro studenty, ale tyto piktogramy nejsou nikde vysvětleny ani není uveden jejich úvodní přehled. Pracovní sešit k učebnici je samostatný. Česky, prosím I je po grafické stránce zpracována poměrně střídmě, ale přehledně.

5.3.1 Typy vizuálních prostředků a jejich funkce

V učebnici Česky, prosím I se setkáváme s těmito typy vizuálních prostředků, o nichž pojednáme spolu s jejich funkcemi v následujících podkapitolách:

1. piktogram,

2. **kresba,**
3. **tabulka,**
4. **zobrazení autentického materiálu,**
5. **plán,**
6. **mapa a**
7. **kombinovaný vizuální prostředek.**

5.3.1.1 Piktogram

Vizuální prostředek **piktogramu** se v učebnici Česky, prosím I vyskytuje ve dvou podtypech rozlišených přítomností instruktivní funkce. Jedná se o:

1. piktogram instrukční (funkce instruktivní je přítomna) a
2. piktogram v obecném pojetí (funkce instruktivní není přítomna).

ad 1. Piktogram instrukční nalezneme prakticky na každé straně učebnice. Seznam a vysvětlení piktogramů sice v učebnici chybí, ale podle našeho názoru se jedná o natolik srozumitelné vizuální prostředky, že by ani studenti-začátečníci neměli mít – zejména při výuce vedené učitelem – problém s orientací a porozuměním.

Co se týče funkcí tohoto vizuálního prostředku, ve vztahu k textu zde můžeme rozlišit funkci **reprezentující**⁷² stejně jako v případě učebnice Communicative Czech (viz 5.2.1.3) – piktogram reprezentuje obsah popisku, respektive obsah instrukce k danému cvičení (např. u instrukce „Napište...“ se objevuje piktogram znázorňující tužku, jež má symbolizovat požadovanou činnost).

V případě funkcí piktogramu instrukčního ve vztahu k učení se jedná o funkci **instruktivní**. Ta slouží ke znázornění činnosti, která je po studentovi v dané úloze požadována.

⁷² Nelze v tomto případě uvést, že vizuální prostředek piktogramu instrukčního nemá ve vztahu k textu žádnou funkci, neboť piktogram je uváděn spolu s instrukcemi, jež jsou uvedeny u každého cvičení.

Ve vztahu funkcí k obsahu se jedná o funkci **orientační a regulační**, která umožňuje studentovi rychle se v učebnici zorientovat a snadněji pochopit, co má se cvičením vlastně udělat, zejména pokud je pro něj uvedená instrukce nesrozumitelná.



Obr. č. 24: Vizualní prostředek piktogramu s instruktivní funkcí (Cvejnová, 2008: 16, 19)

ad 2. Druhý podtyp vizuálního prostředku piktogramu jsme si pracovníčně pojmenovali jako piktogram v obecném pojetí. To znamená, že se jedná o prostředek, který nemá v rámci učebního procesu tak úzce specifickou funkci jako v případě piktogramu instrukčního, ale naopak jde o symbolický prostředek, s nímž se nejčastěji setkáváme mimo oblast výuky cizího jazyka. Jedná se o piktogramy symbolicky znázorňující určitý klimatický stav. Tyto piktogramy se v učebnici Česky, prosím I vyskytují dvakrát, přičemž druhý výskyt (s. 146) bychom mohli označit za kombinovaný vizuální prostředek skládající se z kresby a právě piktogramu počasí⁷³ (viz 5.4.1.8), stejně jako v případě piktogramů znázorňujících linky tísňového volání.

Pokud jde o funkce piktogramu v obecném pojetí ve vztahu k textu, rozlišujeme v tomto případě funkci **reprezentující** (piktogram je spojen s popiskem vyjadřujícím obsah pojmenování, např. pojem „polojasno“ je reprezentován piktogramem v podobě slunce schovaného za mrakem) a **interpretující** (piktogram pomáhá pochopit, co znamená abstraktní pojmenování „polojasno“).

Ve vztahu funkcí k učení můžeme hovořit o funkci:

- **aktivizující,**
- **konstrukční,**
- **informační a poznávací.**

V souvislosti s piktogramy počasí nesmíme opomenout fakt, že téma počasí a sledování jeho předpovědí je mezi lidmi v českém prostředí velice častým námětem hovoru, proto by

⁷³ Piktogramy se v předpovědích počasí nevyskytují v této „kreslené“ podobě, ale v podobě, jež je znázorněna na s. 145

student bez znalosti těchto prostředků a porozumění jejich významu byl v potenciálních komunikačních situacích poměrně znevýhodněn. Z těchto důvodů můžeme ve vztahu funkcí těchto piktogramů k obsahu hovořit o funkci **orientační a regulační** a podle našeho mínění i o funkci **komunikační a socializační** – piktogramy počasí totiž umožňují orientovat se v daném prostředí, připravují na pobyt a komunikaci v něm (počasí jako velmi oblíbené téma rozhovorů).



Obr. č. 25: Vizuální prostředek piktogramu v obecném pojetí (Cvejnová, 2008: 145)

5.3.1.2 Kresba

Vizuální prostředek **kresby** lze i v této učebnici rozdělit na několik podtypů dle příslušných stěžejních funkcí:

1. kresba reprezentující pojmenování (konstrukční funkce),
2. kresba zobrazující situaci/sled situací (organizující funkce),
3. kresba významných osobností (interkulturní funkce),
4. kresba s aplikační funkcí.

ad 1. Tento podtyp kreseb nalezneme u dialogů, pojmenování apod. jako doprovodný vizuální prostředek, s nímž student aktivně nepracuje, ale který mu má znázornit obsah daného textu. Rozlišujícím znakem tohoto podtypu kresby od ostatních podtypů je přítomnost konstrukční funkce.

Co se týče funkcí kresby ve vztahu k textu, jedná se o funkce:

- **reprezentující a**
- **transformující.**

Ve vztahu k učení rozlišujeme funkce:

- **aktivizující**⁷⁴ a
- **konstrukční**.

Pokud jde o funkce ve vztahu k obsahu, nacházíme zde funkci **komunikační a socializační**, v některých případech bychom mohli uvažovat i o funkci **interkulturní** (například vyobrazení liberecké radnice na s. 30).



Obr. č. 26: Vizuální prostředek kresby s konstrukční funkcí (Cvejnová, 2008: 51)

ad 2. U kresby zobrazující situaci či sled situací je rozlišující funkcí organizující funkce, stejně jako v případě učebnice Communicative Czech (viz 5.2.1.4).

Co se týče funkcí ve vztahu k textu, rozlišujeme zde tyto funkce:

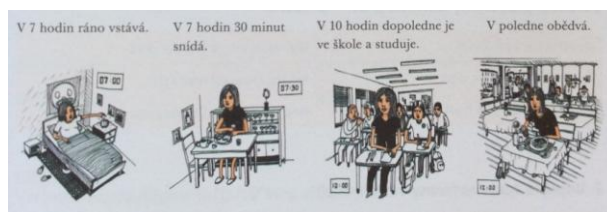
- **reprezentující**,
- **organizující**,
- **transformující**.

Pokud jde o funkce ve vztahu k učení, nacházíme zde následující funkce:

- **aktivizující**,
- **aplikační**,
- **kontrolní** (student si může prostřednictvím kreseb ověřit, zda správně porozuměl významu textu).

Funkci ve vztahu k obsahu nacházíme **komunikační a socializační** (kresba zobrazuje reálné komunikační situace).

⁷⁴ Viz pozn. 63



Obr. č. 27: Vizuální prostředek kresby s organizující funkcí (Cvejnová, 2008: 59)

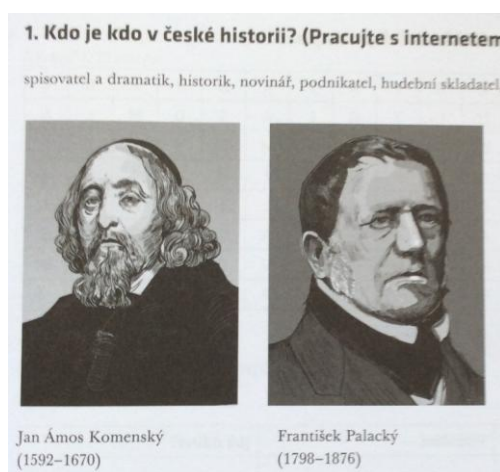
ad 3. V učebnici *Česky, prosím I* se setkáváme s kresbami, jež znázorňují významné osobnosti české kultury. Oproti ostatním analyzovaným učebnicím je toto ztvárnění ojedinělé tím, že se nejedná o autentickou podobu osobností například prostřednictvím fotografií. Tyto kresby se od ostatních podtypů vizuálního prostředku kresby liší svou funkcí interkulturní (dochází zde ke střetu české a studentovy mateřské kultury).

Ve vztahu funkcí tohoto podtypu kresby k textu se jedná o funkci **reprezentující** (nacházíme tu text v podobě jmen a profesí jednotlivých osobností).

Ve vztahu funkcí k učení můžeme rozlišit funkce:

- **aktivizující** (žádný vizuální prostředek, jež by zobrazoval významné osobnosti, se v učebnici předtím nevyskytuje),
- **aplikační** (student má v rámci cvičení řadit kresby osobností k pojmenováním),
- **informační a poznávací**.

Co se týče funkcí ve vztahu k obsahu, rozlišujeme funkci **orientační a regulační** (student se prostřednictvím kreseb seznámení s významnými českými osobnostmi bude lépe orientovat v české kultuře) a **interkulturní**.



Obr. č. 28: Vizuální prostředek kresby s interkulturní funkcí (Cvejnová, 2008: 21)

ad 4. Posledním podtypem vizuálního prostředku kresby je kresba s aplikační funkcí jako funkcí rozlišující tento podtyp od ostatních podtypů kresby. Jedná se o vizuální prostředek, s nímž student ve cvičeních aktivně pracuje.

Ve vztahu kresby s aplikační funkcí k textu můžeme rozlišit funkce:

- **reprezentující**⁷⁵,
- **organizující** (text tu vzniká podle dané kresby, tudíž kresba organizuje obsah tohoto textu).

Ve vztahu k učení se jedná o funkce:

- **aplikační**,
- **kontrolní** (student si může podle kresby zpětně kontrolovat správný obsah svého textu),
- **akcelerační**.

Ve vztahu funkcí k obsahu lze rozlišit funkce **komunikační a socializační** jen u těch kreseb, na nichž je zobrazena nějaká komunikační situace (např. s. 62).



Obr. č. 29: Vizuální prostředek kresby a aplikační funkcí (Cvejnová, 2008: 96)

⁷⁵ Text tu nacházíme ve formě odpovědi na uvedenou otázku, jež má student ve cvičeních zodpovědět. Nastává tu tedy obdobná situace jako v případě vizuálního prostředku kresby zobrazující situaci/sled situací, a sice to, že text není explicitně uveden, ale je z podstaty daného cvičení po studentovi při práci s danou kresbou požadován. Proto i v tomto případě rozlišujeme funkce ve vztahu k textu (viz poznámka u Communicative Czech?????).

5.3.1.3 Tabulka

Vizuální prostředek **tabulky** se v učebnici *Česky, prosím I* vyskytuje v těchto podtypech:

1. prezentační (konstrukční funkce),
2. s přetvářenou (spojovací) a dotvářenou (doplňovací) strukturou (aplikační funkce),

ad 1. Co se týče prvně jmenovaného podtypu tabulky, tj. tabulky prezentační, jedná se o dvě podoby tohoto podtypu:

První stejně jako u předešlých učebnic představuje tabulku, již najdeme ve výkladových částech lekcí a jež vykládá gramatické jevy. Tyto prezentační tabulky jsou v učebnici výrazně podbarveny a v porovnání s grafickou podobou učebnice jako celku⁷⁶ působí velice nápadně a podle našeho názoru zlepšují orientaci studenta v učebnici (při pouhém prolistování student poměrně snadno zaznamená, kde se nacházejí výkladové pasáže).

Druhou podobu nacházíme u tabulky, která prezentuje fakta, ale nikoliv fakta týkající se výkladu gramatiky češtiny, nýbrž údaje, s nimiž se v daném cvičení dále pracuje⁷⁷ (např. jízdní řád ve formě tabulky na s. 150).

Funkce prezentační tabulky (obou podob) ve vztahu k textu můžeme rozlišit rovněž stejně jako v případech předchozích učebnic (viz např. 5.1.1.1).

Ve vztahu k učení nalézáme u prezentačních tabulek rovněž stejné funkce jako v učebnici *Basic Czech I* a *Communicative Czech*:

- **aktivizující**⁷⁸,
- **akcelerační**,
- **konstrukční**,
- **kontrolní**.

Ve vztahu k obsahu se jedná o funkci **orientační a regulační**.

⁷⁶ Grafická podoba učebnice je laděna do světlých barev, zpracování je čisté, jednoduché a přehledné.

⁷⁷ Dále se však pracuje s obsahem textu uvedeného v tabulce, nikoli s vizuálním prostředkem tabulky jako takovým, proto i zde rozlišujeme funkci konstrukční a nevydělujeme tuto podobu jako další podtyp vizuálního prostředku tabulky.

⁷⁸ Viz pozn. 53

GRAMATIKA
Nepravidelné verbum „být“ – přítomnost

Osobní zájmeno	Pozitivní forma	Negativní forma
singulár		
já	jsm	nejsem
ty	jsi	nejsi
on (M) / ona (F)	je	není
plurál		
my	jsme	nejme
vy	jste	nejste
oni (M) / ony (F)	jsou	nejsou

Obr. č. 30: Vizuální prostředek tabulky prezentační (s výkladem gramatiky) (Cvejnová, 2008: 11)

Evropa			Svět		
Moskva	oblačno, déšť	20 °C	Novosibirsk	zataženo, sníh	-1 °C
Londýn	polojasno	22 °C	Peking	zataženo, déšť	15 °C
Berlín	oblačno, bouřka	24 °C	Nairobi	přehánky	22 °C
Lisabon	skoro jasno	29 °C	Sao Paulo	zataženo, mlha	20 °C
Řím	jasno	34 °C	New York	oblačno	16 °C

Obr. č. 31: Vizuální prostředek tabulky prezentační (nevýkladová) (Cvejnová, 2008: 63)

ad 2. Druhý jmenovaný podtyp vizuálního prostředku tabulky představuje tabulku s přetvářenou či dotvářenou strukturou, a sice v podobě doplňování do tabulky a spojování buněk tabulky.

U tabulek s dotvářenou či přetvářenou strukturou v učebnici Česky, prosím I už nemůžeme mluvit o vztahu tabulky prezentační s tabulkou s dotvářenou či přetvářenou strukturou s textem tabulky prezentační. V učebnici Česky, prosím I se totiž u tabulek s dotvářenou či přetvářenou strukturou vyskytuje text nesouvisející s prezentačními tabulkami a to buď psaný, nebo text, který studenti poslouchají v rámci poslechového cvičení. Tudíž můžeme v rámci funkcí ve vztahu k textu rozlišit funkce:

- **organizující** (tabulka organizuje obsah daného textu) a
- **transformující** (tabulka ovlivňuje způsob, jímž student zpracovává informace z textu⁷⁹).

Co se týče funkcí ve vztahu k učení, nalézáme zde funkce:

⁷⁹ V případě, že by byl použit jiný vizuální prostředek, student by informace z textu mohl zpracovávat jiným způsobem (chyběla by např. přehlednost, kterou tabulka poskytuje, proto by student musel zpracování informací věnovat delší časový úsek, aby dosáhl požadované přehlednosti atd.)

- **aktivizující,**
- **aplikační,**
- **kontrolní** (tabulka přináší studentovi rychlou a přehlednou zpětnou vazbu, zda textu porozuměl natolik, že je schopen informace z něj zpracovat).

Ve vztahu funkcí tabulky s dotvářenou strukturou k obsahu lze podle našeho názoru rozlišit funkci **orientační a regulační** (tabulka připravuje na pobyt v cizojazyčném prostředí – student se velmi pravděpodobně bude i v běžném životě v cizojazyčném prostředí setkávat s vyplňováním tabulek apod., zejména v rámci administrativních formulářů).

4. Doplňte tabulku.*

Křestní jméno	Povolání	Jak mluví?
Pavel		
Růžena		
Milan		
Dana		

Obr. č. 32: Vizuální prostředek tabulky s dotvářenou strukturou (Cvejnová, 2008: 22)

7. Spojte otázky a odpovědi.

1. Který den je dnes?	a) Jan Novák.
2. Kdy chodíš na procházku?	b) Jsem ekonom v Komerční bance.
3. Jak se jmenuje váš ředitel?	c) Dnes je středa.
4. Jak dlouho máš čas?	d) Sejdeme se v pátek v pět odpoledne.
5. Kde bydlíte?	e) V 7 večer.
6. Líbí se ti naše město?	f) Na výlet jezdíme jednou za měsíc.
7. Kdy se sejdeme?	g) Jen deset minut.
8. Jak často jezdíte na výlet?	h) Dlouhá ulice, číslo 38.
9. Jaké číslo má tvůj pokoj?	i) Ano, moc.
10. Jaké je vaše povolání, prosím?	j) Bydlím v čísle 312.

Obr. č. 33: Vizuální prostředek tabulky s přetvářenou strukturou (Cvejnová, 2008: 69)

5.3.1.4 Zobrazení autentického materiálu

Vizuální prostředek **zobrazení autentického materiálu** je v učebnici Česky, prosím I využíván oproti předchozím učebnicím poměrně často, v lepší kvalitě a prezentuje také

moderní skutečnosti, jako je například zobrazení dialogového okna, které se objevuje na počítači při psaní e-mailu prostřednictvím e-mailového klienta.⁸⁰

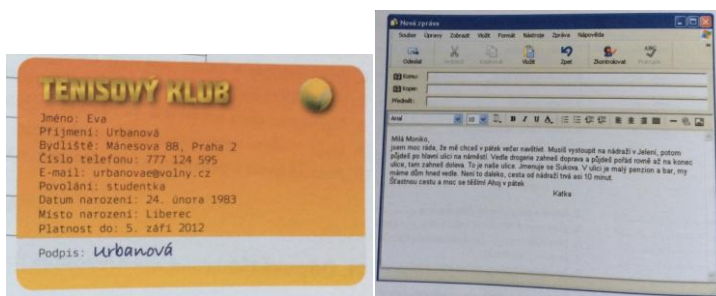
Pokud jde o funkce zobrazení autentického materiálu ve vztahu k textu, tento vizuální prostředek se vyskytuje zejména ve cvičeních a je vždy doprovázen zadáním, tedy otázkami a úkoly, jež má student splnit. Můžeme zde proto rozlišit funkci **reprezentující** (zobrazení reprezentuje obsah textu v zadání/otázkách a úkolech) a podle našeho mínění i funkci **transformující**, neboť zobrazení autentického materiálu ovlivňuje způsob, jímž žák zpracovává zadání cvičení, dále přibližuje kontext potřebný pro úspěšné osvojení dané dovednosti a zpracování zadaného úkolu, tudíž ovlivňuje i samotný učební proces studenta.

Co se týče funkcí ve vztahu k učení, rozlišujeme zde funkce:

- **aktivizující** (vzhledem k tomu, že jednotlivá zobrazení autentického materiálu se v učebnici neopakují, je každý jejich výskyt aktivizujícím prvkem),
- **aplikační** (student se zobrazením aktivně pracuje),
- **informační a poznávací** (student poznává reálné předměty a jevy).

Ve vztahu funkcí zobrazení autentického materiálu k obsahu se jedná o funkce:

- komunikační a socializační,
- orientační a poznávací (student se orientuje v sociokulturních jevech dané společnosti),
- interkulturní (student je skrze tyto vizuální prostředky konfrontován s realitami české kultury).



Obr. č. 34: Vizuální prostředek zobrazení autentického materiálu
(Cvejnová, 2008: 81, 136)

⁸⁰ To považujeme v porovnání s učebnicí Communicative Czech, v níž byl zobrazen např. telegram, který nelze v současné době považovat právě za primární prostředek komunikace, za chvályhodné. Je však třeba rovněž přihlížet k datu vydání dané učebnice.

5.3.1.5 Plán

Vizuální prostředek **plánu** v učebnici Česky, prosím I se vyskytuje pouze dvakrát a to jako plán domu v lekci o našem bydlení.

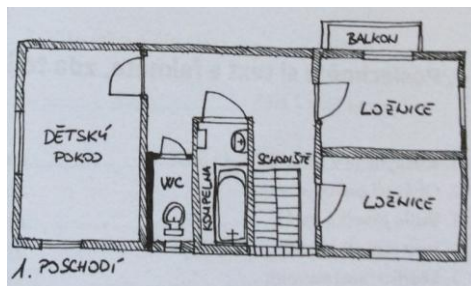
Plán je doprovázen textem, tudíž ve vztahu funkcí k textu můžeme rozlišit funkci:

- **reprezentující**,
- **organizující** (organizuje obsah textu a poskytuje mu strukturu),
- **transformující** (přibližuje kontext).

Co se týče funkcí ve vztahu k učení, jedná se o funkce:

- **aktivizující**,
- **aplikační**,
- **akcelerační** (plán ve srovnání s textem, kde je dům popisován, poskytuje zestručnění a urychluje osvojení daného učiva, tj. směrových adverbíí).

Ve vztahu funkcí k obsahu rozlišíme funkci **orientační a regulační**.



Obr. č. 35: Vizuální prostředek plánu (Cvejnová, 2008: 125)

5.3.1.6 Mapa

Vizuální prostředek **mapy** najdeme v učebnici Česky, prosím I v lekci věnované orientaci a České republice.

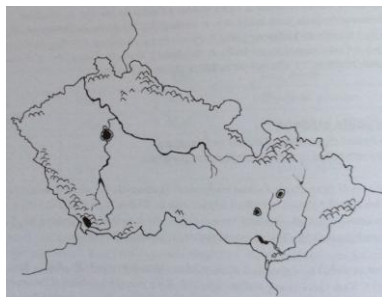
Pokud jde o funkce tohoto vizuálního prostředku ve vztahu k textu, můžeme rozlišit funkci:

- **reprezentující**,
- **transformující** (studentovi usnadňuje zapamatování informací z textu).

Ve vztahu funkcí mapy k učení se jedná o funkci:

- **aktivizující**,
- **aplikační** (s mapou se ve cvičení aktivně pracuje),
- **informační a poznávací**.

Co se týče vztahu funkcí mapy k obsahu, rozlišit můžeme funkci **orientační a regulační**.



Obr. č. 36: Vizuální prostředek mapy (Cvejnová, 2008: 152)

5.3.1.7 Kombinovaný vizuální prostředek

V učebnici Česky, prosím I nacházíme několik **kombinovaných** vizuálních prostředků:

1. prezentační tabulka a barevný symbol⁸¹,
2. kresba a piktogram (kresba si zachovává symboličnost, ale nejedná se čistě o piktogram), a to v podobě znázornění linek tísňového volání a znázornění určitého klimatického stavu,
3. kresba a plán.

⁸¹ Avšak ne každá prezentační tabulka, která se vyskytuje v této učebnici, obsahuje barevný symbol, proto rozlišujeme a do frekvence započítáváme vizuální prostředek prezentační tabulky samostatně.

ad 1. Co se týče funkcí prvně jmenovaného kombinovaného vizuálního prostředku, ve vztahu k textu nemůžeme stanovit žádnou funkci, jelikož se tento prostředek jako celek k žádnému textu nevztahuje.

Ve vztahu funkcí k učení se jedná o funkce:

- **konstrukční,**
- **aktivizující,**
- **kontrolní,**
- **akcelerační.**

Ve vztahu k obsahu rozlišíme funkci **orientační a regulační.**

GRAMATIKA
Verbum: pravidelný infinitiv „-it, -et, -ēt“ – präsens

Osobní zájmeno	Pozitivní forma	Negativní forma
singulár		
já	mluvím	nemluvím
ty	mluvíš	nemluviš
on (M) / ona (F)	mluví	nemluví
plurál		
my	mluvíme	nemluvíme
vy	mluvíte	nemluvíte
oni (M) / ony (F)	mluví	nemluví

Obr. č. 37: Kombinovaný vizuální prostředek (prezentační tabulka + barevný symbol)
(Cvejnová, 2008: 18)

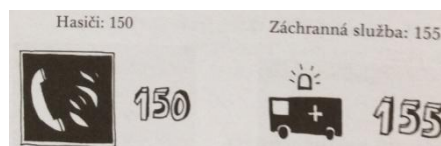
ad 2. Pokud jde o druhý kombinovaný vizuální prostředek, tedy spojení kresby a piktogramu, jsou funkce ve vztahu k textu následující:

- **reprezentující** (u obou podob jsou uvedena pojmenování),
- **interpretující.**

Ve vztahu k učení se jedná o funkce:

- **aplikační,**
- **akcelerační,**
- **informační a poznávací.**

Ve vztahu k obsahu rozlišujeme funkci **komunikační a situační** (počasí je velice oblíbeným tématem konverzace a potřebu použití linek tísňového volání lze označit za komunikační potřebu v tíživých situacích).



Obr. č. 38: Kombinovaný vizuální prostředek (kresba + piktogram) (Cvejnová, 2008: 38)

ad 3. Tento plán se vyskytuje v části lekce věnované doplňkovým úkolům (tuto část má každá z lekcí v učebnici Česky, prosím I).

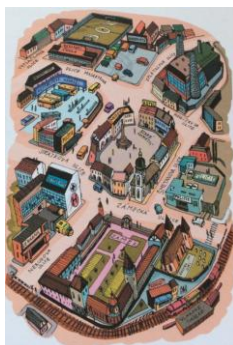
Co se týče funkcí, ve vztahu k textu se jedná o funkci:

- **reprezentující**,
- **organizující** (úkolem cvičení je odpovědět na otázky týkající se orientace dle plánu, tudíž se tento prostředek vztahuje k textu, jenž bude organizován právě podle tohoto plánu).

Ve vztahu k učení rozlišujeme funkci:

- **aplikační**,
- **kontrolní** (student si může zpětně ověřovat správnost svých odpovědí),
- **akcelerační** (prostředek plánu urychluje proces tvorby odpovědí na otázky než např. při verbálním zpracování popisu města).

Ve vztahu k obsahu se jedná o funkci **orientační a regulační**.



Obr. č. 39: Kombinovaný vizuální prostředek (kresba + plán) (Cvejnová, 2008: 137)

5.3.2 Frekvence výskytu jednotlivých vizuálních prostředků v učebnici Česky, prosím

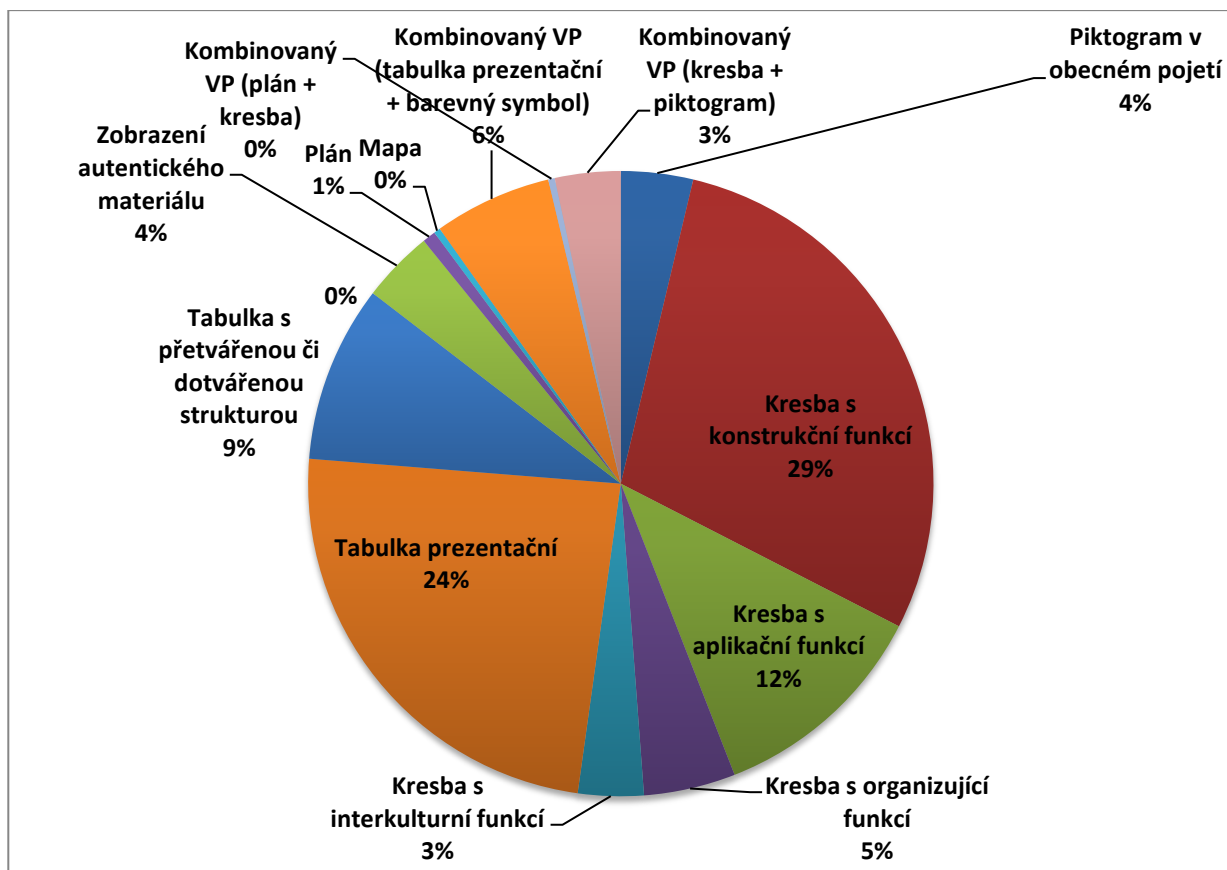
I

V této části kapitoly se věnujeme frekvenci výskytu vizuálních prostředků, jež jsme v učebnici Česky, prosím I v rámci analýzy dle uvedených kategoriálních systémů identifikovali. Co se týče přesného počtu jednotlivých typů vizuálních prostředků, k němuž jsme dospěli na základě prostého součtu analyzovaných prostředků, jedná se o tyto počty:

TYP VIZUÁLNÍHO PROSTŘEDKU	POČET
Piktogram instrukční	242
Piktogram v obecném pojetí	11
Kresba s konstrukční funkcí	85
Kresba s aplikační funkcí	34
Kresba s organizující funkcí	14
Kresba s interkulturní funkcí	10
Tabulka prezentační	71
Tabulka s přetvářenou či dotvářenou strukturou	27
Zobrazení autentického materiálu	11
Plán	2
Mapa	1
Kombinovaný VP (tabulka prezentační + barevný symbol)	18
Kombinovaný VP (kresba + piktogram)	10
Kombinovaný VP (plán + kresba)	1

Tab. č. 7: Tabulka vyjadřující počet jednotlivých typů vizuálních prostředků vyskytujících se v učebnici Česky, prosím I

Tyto frekvence jsou vyjádřeny prostřednictvím následujícího grafu:



Graf č. 3: Frekvence výskytu jednotlivých typů vizuálních prostředků v učebnici Česky, prosím I

5.3.3 Závěr analýzy učebnice Česky, prosím I

Téměř polovina všech vizuálních prostředků vyskytujících se v učebnici Česky, prosím I patří vizuálnímu prostředku piktogramu instrukčního. Jedná se tedy stejně jako v případě učebnice Communicative Czech o snahu zjednodušit studentům orientaci v učebnici a ulehčit jim i případné samostudium. K tomu slouží i další vizuální prostředek, který se v naší analýze objevuje poprvé právě v této učebnici – barevný symbol. Vyskytuje se jen v prezentačních tabulkách, nikoliv samostatně, a tak podporuje zpracování informací uvedených v těchto tabulkách v rámci studentova učebního procesu.

Objevují se zde kombinované vizuální prostředky, a sice výše zmiňované spojení barevného symbolu prezentační tabulky, dále spojení piktogramu a kresby pro znázornění linek tísňového volání a počasí a plánu a kresby, jehož je využito pro úkol týkající se orientace ve městě.

Velké procento výskytu opět tvoří prezentační tabulka spolu s kresbou s konstrukční funkcí, můžeme zde tedy opět hovořit o upřednostňování pasivní práce s vizuálními prostředky.

V učebnici se nevyskytují fotografie, ale jejich absenci podle našeho názoru do značné míry nahrazuje výskyt zobrazení autentického materiálu. Ten je zde ztvárněn velmi dobře, je aktuální (např. zobrazení dialogového okna e-mailového klienta), tedy vyhovuje současným komunikačním potřebám cizinců.

Ve srovnání s předchozími analyzovanými učebnicemi se zde poprvé objevuje viditelnější snaha o budování sociokulturní kompetence a prezentování českých reálií skrze vizuální prostředky (viz kresba s interkulturní funkcí, zobrazení autentického materiálu apod.). Vyplývá to zřejmě i z toho, že koncept učebnice *Česky, prosím I* vychází ze Společného evropského referenčního rámce pro jazyky, kde je tato potřeba akcentována.

5.4 *Čeština expres I*

Učebnice *Čeština expres I* (Holá – Bořilová, 2010) má 96 stran rozdělených do 7 lekcí a její součástí je i pracovní sešit⁸². Jedná se o první díl dvoudílného kurzu češtiny pro začátečníky.⁸³ Předmluvu najdeme na zadní straně obálky a stejně jako celá učebnice je uvedena v češtině. Přílohu učebnice *Čeština expres I* tvoří slovníček, gramatické tabulky a různá vysvětlení v mateřském jazyce studenta⁸⁴. Metodické pokyny a další informace k této učebnici jsou učitelům k dispozici na internetových stránkách www.czechstepbystep.cz. Grafické zpracování učebnice *Čeština expres* je výrazné, moderní a podle našeho názoru to koresponduje se současnými požadavky na učebnice a moderní dobou, v níž učebnice vznikla. Učebnice obsahuje velké množství fotografií a využívá vizualizace v mnoha různých podobách.

⁸² V rámci analýzy vizuálních prostředků obsažených v této učebnici jsem s pracovním sešitem nepracovala. Od učebnice se liší pouze šedo-černým zpracováním, použité typy vizuálních prostředků jsou de facto stejné či velmi podobné jako v části učebnice.

⁸³ Učebnicí *Čeština expres II* se ve své analýze nezabývám, neboť je zpracována stejným způsobem a obsahuje velmi podobné či totožné vizuální prostředky jako *Čeština expres I*. Odlišnost je patrná pouze v tematickém zaměření jednotlivých lekcí.

⁸⁴ Učebnice je na trhu k dostání v různých jazykových mutacích.

5.4.1 Typy vizuálních prostředků a jejich funkce

Při analýze učebnice *Čeština expres I* se ukázalo, že se zde vyskytují následující typy vizuálních prostředků:

1. **kresba**,
2. **fotografie**,
3. **komiks**,
4. **piktogram**,
5. **tabulka**,
6. **zobrazení autentického materiálu**,
7. **barevný symbol**,
8. **emotikon**,
9. **logo** a
10. **kombinovaný vizuální prostředek**.

5.4.1.1 Kresba

Vizuální prostředek **kresby** zde nacházíme v podobě zobrazení situace či sledu situací, tedy kresby s dominantní funkcí organizující. Student má buď popisovat danou situaci zodpovězením na otázku „Co dělají lidé na obrázku?“, nebo přiřadit popisy činnosti ke správnému obrázku.

Co se týče funkcí tohoto typu kresby ve vztahu k textu⁸⁵, můžeme zde rozlišit funkce:

- **reprezentující**,
- **organizující** a
- **interpretující**.

Ve vztahu k učení se jedná o funkce:

- **aktivizující**⁸⁶,

⁸⁵ Ten tu nacházíme v podobě studentova popisu toho, co se děje na obrázku (srov. poznámka ?????), nebo v podobě popisků zobrazovaných situací.

⁸⁶ Viz pozn. 63

- **aplikační,**
- **informační a poznávací,**
- **akcelerační** (kresba umožňuje rychlejší a snazší proces poznání dané činnosti než verbální popis činnosti, např. v situaci, kdy muž na obrázku luxuje).

Ve vztahu k obsahu rozlišujeme funkci **komunikační a socializační**.



Obr. č. 40: Vizuální prostředek kresby zobrazující situaci (Holá – Bořilová, 2010: 47)

5.4.1.2 Fotografie

Vizuální prostředek **fotografie** se v učebnici Čeština expres I objevuje rovněž v několika podtypech. Můžeme zde rozlišit:

1. fotografie doprovázející dialog, text lekce apod. (konstrukční funkce),
2. fotografie s aplikační funkcí,
3. fotografie významných osobností (interkulturní funkce),
4. fotografie s propagační funkcí.

ad 1. Co se týče prvního podtypu, jedná se o fotografie, které nacházíme v úvodech jednotlivých lekcí, dialozích, cvičeních jako doprovodný vizuální prostředek, jehož stěžejní funkcí je funkce konstrukční. Student tedy s tímto prostředkem aktivně nepracuje, ale fotografie by mu měla pomoci s porozuměním obsahu textu, např. v dialogu, či přímo s porozuměním tomu, čemu je text dané lekce věnován (např. lekce věnovaná komunikaci je uvozena fotografiemi, na nichž spolu lidé komunikují, telefonují apod.).

Pokud se jedná o funkce tohoto podtypu, ve vztahu k textu rozlišujeme funkce:

- **reprezentující a**
- **transformující.**

Ve vztahu k učení jde o funkce:

- **konstrukční**,
- **aktivizující**⁸⁷,
- **informační a poznávací** (na fotografiích se objevují reálné činnosti a situace) a
- **akcelerační** (fotografie urychluje proces zpracování informací např. z dialogu, pomáhá studentovi vytvořit si velmi rychle představu o tématu lekce apod.).

A konečně ve vztahu k obsahu jsme rozlišili funkci **komunikační a socializační** a funkci **stereotypizující** (fotografie mohou studenta z cizího prostředí vést ke zkresleným představám o Čechách, např. mohou nabýt dojmu, že Češi se stále usmívají, neboť lidé na fotografiích v učebnici se všude usmívají).



Obr. č. 41: Vizualní prostředek fotografie s konstrukční funkcí (Holá – Bořilová, 2010: 42, 29)

ad 2. Pokud se jedná o druhý podtyp prostředku fotografie, nacházíme ho ve cvičeních, v nichž má student s fotografií aktivně pracovat. To znamená, že fotografii popisuje, přiřazuje k ní popisky podle poslechu atd.

Co se týče funkcí tohoto podtypu, tak ve vztahu k textu se jedná o následující funkce:

- **reprezentující**,
- **interpretující**,
- **transformující**.

Ve vztahu k učení jde o funkce:

- **aplikační**,
- **kontrolní**,
- **informační a poznávací**,

⁸⁷ Viz pozn. 63

- **akcelerační.**

Ve vztahu k obsahu lze rozlišit funkce:

- **komunikační a socializační,**
- **stereotypizující.**



Obr. č. 42: Vizuální prostředek fotografie s aplikační funkcí (Holá – Bořilová, 2010: 7, 41)

ad 3. Fotografie významných osobností se odlišují od ostatních podtypů tohoto vizuálního prostředku funkcí interkulturní, kterou zde můžeme rozpoznat.⁸⁸ Student se jejich prostřednictvím seznamuje s významnými světovými osobnostmi a dochází tak ke vzájemnému působení různých kultur.

Ve vztahu funkcí tohoto prostředku k textu rozlišujeme funkci **reprezentující** (u fotografií jsou uvedena jména, případně i popis toho, čím se tyto osobnosti proslavily).

Ve vztahu funkcí k učení se jedná o funkce:

- **aktivizující,**
- **aplikační** (student přiřazuje popisky k osobnostem),
- **informační a poznávací.**

Pokud jde o funkce ve vztahu k obsahu, rozlišujeme výše jmenovanou funkci **interkulturní**.

⁸⁸ S tímto podtypem fotografie se rovněž pracuje, rozeznáme zde funkci aplikační, proto bychom mohli uvažovat o zařazení těchto fotografií k podtypu s aplikační funkcí. Avšak podle našeho názoru jde o natolik významnou skupinu vizuálních prostředků pro rozvoj studentovy komunikační kompetence, v níž navíc můžeme rozpoznat funkci, kterou ostatní fotografie podtypu s aplikační funkcí nemají (funkce interkulturní), že jsme se rozhodli pracovat s těmito fotografiemi v rámci analýzy zvlášť.



Obr. č. 43: Vizuální prostředek fotografie významných osobností

(Holá – Bořilová, 2010: 46, 9)

ad 4. Posledním podtypem vizuálního prostředku fotografie jsou fotografie s propagační funkcí jako funkcí dominantní. Nenajdeme jich v učebnici mnoho, objevují se pospolu v poslechovém cvičení věnovaném tématu „co znáte z České republiky“.

Co se týče funkcí těchto fotografií, ve vztahu k textu se jedná o funkci **reprezentující** (jsou zde uvedeny popisky).

Ve vztahu k učení rozlišujeme funkce:

- **aktivizující,**
- **aplikační** (fotografie se vyskytují ve cvičení, kde s nimi student aktivně pracuje),
- **informační a poznávací.**

Ve vztahu k obsahu se jedná o funkci **propagační**, lze podle našeho názoru rozlišit i funkci **interkulturní** (ta však v tomto případě není funkcí, která odlišuje tento podtyp od ostatních).



Obr. č. 44: Vizuální prostředek fotografie s propagační funkcí

(Holá – Bořilová, 2010: 6)

5.4.1.3 Komiks

Učebnice Čeština expres I využívá tento vizuální prostředek v každé lekci. Jedná se o **komiks** na pokračování, hrdinové jsou tedy stejní a průběžně zažívají různé situace v interakci s dalšími postavami.

Co se týče funkcí tohoto vizuálního prostředku ve vztahu k textu, jediným textem je zde nadpis vystihující, o co v komiksu vlastně půjde. Můžeme zde tedy jako jedinou z funkcí vztahujících se k textu rozlišit funkci **reprezentující** (komiks reprezentuje obsah nadpisu a tím, že se vztahuje k obsahu lekce, je v něm použito gramatických jevů, slovíček apod. právě z dané lekce).

Ve vztahu funkcí komiksu k učení se zde vyskytuje funkce:

1. **aktivizující**,
2. **aplikační**, (student komiks přinejmenším čte),
3. **výchovná** (většina komiksů zpracovává nějakou společenskou situaci, jež vyžaduje určitý typ chování, např. seznamování, návštěva restaurace, proto přispívá k tvorbě mravního vědomí a názorů studenta),
4. **informační a poznávací** (v komiksech jsou prezentovány reálné jevy a situace),
5. **kontrolní** (vzhledem k tomu, že komiks používá jazykové prostředky probírané v lekci, student si přečtením komiksu může ověřit, nakolik porozuměl jazykovým jevům dané lekce).

Ve vztahu funkcí komiksu k obsahu můžeme rozlišit funkci **komunikační a socializační**.



Obr. č. 45: Vizuální prostředek komiksu (Holá – Bořilová, 2010: 27)

5.4.1.4 Piktogram

I v této učebnici nacházíme více podtypů vizuálního prostředku **piktogramu**. V tomto případě však jde o tři podtypy a výskyt jednoho z nich je omezen právě jen na učebnici *Čeština expres I* (v rámci pěti analyzovaných učebnic):

1. instrukční piktogram,
2. piktogram v obecném pojetí,
3. tzv. bubliny.

ad 1. První je tedy podtyp instrukční (dominantní funkcí je funkce instruktivní) který prochází celou učebnicí a pomáhá studentovi s orientací v učebnici a s porozuměním pokynům uvedeným v zadání cvičení. Na rozdíl od předchozích učebnic je v učebnici *Čeština expres I* uveden přehled všech používaných piktogramů ještě před první lekcí.

Co se týče funkcí instrukčního piktogramu, můžeme zde rozlišit v podstatě stejné funkce jako v případě učebnice *Communicative Czech* (viz 5.2.1.3) a *Česky, prosím I* (viz 5.3.1.1):

1. ve vztahu k textu:
 - a. **reprezentující**
2. ve vztahu k učení:
 - a. **instruktivní**
3. ve vztahu k obsahu
 - a. **orientační a regulační.**



Obr. č. 46: Vizuální prostředek instrukčního piktogramu instrukčního
(Holá – Bořilová, 2010: 4)

ad 2. Podtyp v obecném pojetí představuje piktogram, s nímž se nejčastěji setkáváme mimo sféru pedagogického procesu (viz 5.3.1.1). V porovnání se dvěma dalšími podtypy se tento podtyp piktogramu vyskytuje v učebnici poměrně sporadicky (viz 5.3.2) a ve všech případech výskytu se jedná o piktogram vyjadřující určitý klimatický stav (jasno, zataženo atd.).

Pokud jde o funkce tohoto piktogramu ve vztahu k textu, opět zde můžeme sledovat paralelu k učebnici Česky, prosím I (viz 5.3.1.1), proto si uvedeme pouhý přehled funkcí:

1. ve vztahu k textu:
 - a. **reprezentující;**
2. ve vztahu k učení:
 - a. **aktivizující,**
 - b. **aplikační,**
 - c. **informační a poznávací;**
3. ve vztahu k obsahu:
 - a. **orientační a regulační.**



Obr. č. 47: Vizuální prostředek piktogramu v obecném pojetí (Holá – Bořilová, 2010: 57)

ad 3. Třetí podtyp piktogramu jsme pojmenovali jako tzv. bubliny. Jde o piktogram, jenž se v rámci analyzovaných učebnic vyskytuje pouze v učebnici Čeština expres I. V tzv. bublinách jsou spolu s pokyny „pamatujte si“ a „pozor“ uvedena upozornění na nejčastější problematické jevy z oblasti gramatiky, často spolu s odkazy na místa, kde student najde podrobnější poučení o daném problému. Zhusta je tento vizuální prostředek kombinován s jiným vizuálním prostředkem, např. barevným symbolem. V tom případě hovoříme o tzv. kombinovaném vizuálním prostředku (viz 5.4.1.9).

Co se týče funkcí piktogramu tzv. bubliny ve vztahu k textu, lze v tomto případě rozlišit funkci **transformující**, neboť primárním účelem tohoto vizuálního prostředku je to, aby svým umístěním a grafickým zpracováním „rozbil“ danou stránku učebnice, vyžádal si studentovu pozornost a upozornil ho na problematické gramatické jevy z daných cvičení (např. ve cvičení věnovaném slovesům jmenovat se, pracovat a studovat je v bublině uveden rozdíl mezi studovat češtinu a mluvit česky). Dále bychom mohli uvažovat o funkci **interpretující** či **organizující**, ale v obou případech se tyto funkce nevážou bezprostředně k vizuálnímu prostředku piktogramu jako takovému, nýbrž k textu uvedenému v něm. Tudíž pokud by tento text byl uveden v jiném vizuálním prostředku, hovořili bychom o stejných funkcích.

Ve vztahu funkcí tzv. bublin k učení zde můžeme mluvit o funkci:

- **aktivizující**,
- **konstrukční** (student pasivně přijímá nové informace),
- **kontrolní** (ve cvičeních poskytuje studentům možnost zpětné vazby správné odpovědi),
- **akcelerační**.⁸⁹

Ve vztahu funkcí tzv. bubliny k obsahu rozlišujeme funkci **orientační a regulační**.



Obr. č. 48: Vizuální prostředek piktogramu tzv. bubliny (Holá – Bořilová, 2010: 47)

5.4.1.5 Tabulka

Stejně jako v předchozích učebnicích se i v učebnici Čeština expres I vyskytuje vizuální prostředek **tabulky** ve dvojí podobě:

⁸⁹ Tzv. bublina obsahuje výzvu k zapamatování či ke studentovu zpozornění, protože se jedná například o komplikovaný gramatický jev, a dále odkazuje studenta na studium dalších stran, takže by se dalo uvažovat o funkci instruktivní, avšak tyto výzvy a odkazy jsou ve formě textu, ne vizuálního prostředku samého. Stejně tak by tyto informace mohly být prezentovány ve formě jiného vizuálního prostředku. V porovnání s instrukčním piktogramem v této i dalších analyzovaných učebnicích, kdy je instruktivní funkce naplněna z podstaty piktogramu a jeho užití, tedy nelze o instruktivní funkci uvažovat.

1. tabulka prezentační (konstrukční funkce) a
2. tabulka s dotvářenou strukturou (podtyp doplňovací – aplikační funkce).

ad 1. U prezentačních tabulek student pouze přejímá informace v ní obsažené a nijakým způsobem tabulku nepřetváří ani neupravuje. Tento podtyp tabulek nacházíme vždy na konci lekce, v části nazvané „Co už umím česky“.

Co se týče funkcí prezentačních tabulek, uvádíme funkce v následujícím přehledu:

1. ve vztahu k textu
 - a. **žádná**⁹⁰;
2. ve vztahu k učení
 - a. **akcelerační**,
 - b. **aktivizující**,
 - c. **kontrolní**,
 - d. **konstrukční**;
3. ve vztahu k obsahu
 - a. **orientační a regulační**.

-í konjugace (časování)

ROZUMĚT		
<i>já</i>	rozumím	nerozumím
<i>ty</i>	rozumíš	nerozumíš
<i>on, ona, to</i>	rozumí	nerozumí
<i>my</i>	rozumíme	nerozumíme
<i>vy</i>	rozumíte	nerozumíte
<i>oni</i>	rozumí/rozumějí	nerozumí/nerozumějí

Obr. č. 49: Vizuální prostředek tabulky prezentační (Holá – Bořilová, 2010: 20)

ad 2. V případě tabulek s dotvářenou strukturou⁹¹ student doplňuje chybějící údaje do tabulky a to na základě poslechu, dříve nabytých znalostí apod.

Funkce tohoto vizuálního prostředku ve vztahu k textu jsou tyto:

- **organizující**,

⁹⁰ Viz kap. 5.1.1.1.

⁹¹ V učebnici Čeština expres I se nevyskytuje tabulka s přetvářenou strukturou, tedy spojovací tabulka.

- **transformující.**

Ve vztahu k učení lze rozlišit funkce:

- **aplikační,**
- **akcelerační,**
- **kontrolní** (student si může zkontrolovat, nakolik porozuměl danému textu, jestli ovládá požadované znalosti a dovednosti apod.).

Ve vztahu k obsahu se jedná o funkci **orientační a regulační**.

	STUDOVAT	JMENO VAT SE
já		
ty		
on		
my		
vy		
oni		

Obr. č. 50: Vizuální prostředek tabulky s dotvářenou strukturou (doplňovací) (Holá – Bořilová, 2010: 33)

5.4.1.6 Zobrazení autentického materiálu

Ačkoliv vizuální prostředek **zobrazení autentického materiálu** představuje pro studenty důležitý zdroj poznání reálií dané cizojazyčné kultury, výskyt tohoto vizuálního prostředku je zde omezen pouze na několik málo stran učebnice.⁹²

Co se týče funkcí tohoto vizuálního prostředku ve vztahu k textu, rozlišujeme zde pouze funkci **reprezentující** (je zde v nadpise uvedeno pojmenování).

Ve vztahu funkcí k učení se v případě zobrazení autentického materiálu jedná o funkce:

- **konstrukční,**
- **informační a poznávací.**

⁹² Zde je však třeba podotknout, že některé učebnice nepracují s autentickým materiálem prakticky vůbec, proto je třeba vyzdvihnout jako přínosných i těch několik stran, na nichž se autentický materiál vyskytuje.

Ve vztahu funkcí k obsahu zde můžeme rozlišit funkci **orientační a regulační**.



Obr. č. 51: Vizuální prostředek zobrazení autentického materiálu (Holá – Bořilová, 2010: 26)

5.4.1.7 Barevný symbol

S vizuálním prostředkem **barevného symbolu** se v učebnici Čeština expres I setkáváme velice často, jelikož autorka této učebnice založila svůj výkladový postup právě na používání tohoto prostředku a záměrně ho využívá i v jiných svých učebnicích. Barvy vyskytující se v tomto vizuálním prostředku rozlišují gramatické rody slov – červená pro feminina, modrá pro maskulina, zelená pro neutra. To znamená, že v těch výkladech, kde je akcentován právě gramatický rod a pro cizojazyčné studenty je taková látka obtížná⁹³, jsou důležitá slova zabarvena v barvě odpovídající svému gramatickému rodu. Použita je tu ještě žlutá barva pro upozorňování na těžší gramatické jevy, jako je přechylování, hláskové změny apod. Barevný symbol se vyskytuje nejčastěji v kombinaci s jiným vizuálním prostředkem, proto se o něm zmíníme ještě v podkapitole věnované kombinovaným vizuálním prostředkům. I přesto však můžeme rozlišit samostatný výskyt, tedy i funkce barevného symbolu jako samostatného vizuálního prostředku.

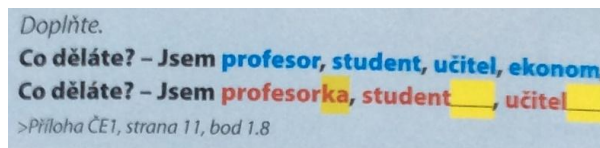
Ve vztahu funkcí barevného symbolu k textu nelze stanovit **žádnou** funkci, neboť tento vizuální prostředek s textem (ať už popiskem, nebo nadpisem) nikdy nesouvisí.

Ve vztahu funkcí k učení je situace obdobná jako v případě učebnice Česky, prosím I, kde se tento vizuální prostředek rovněž vyskytuje (viz 5.3.1.4):

- **aktivizující,**
- **konstrukční,**

⁹³ To znamená, že barevný symbol se nevyskytuje v celé učebnici, ve všech slovech. Má představovat jakousi „berličku“ zejména pro studenty, jejich mateřským jazykem není jazyk flektivní, tj. rozlišující rody.

- **kontrolní,**
- **akcelerační.**



Obr. č. 52: Vizuální prostředek barevného symbolu (Holá – Bořilová, 2010: 9)

5.4.1.8 Logo

Logo se v učebnici Čeština expres I vyskytuje pouze jedenkrát a reprezentuje českou firmu Baťa vyrábějící obuv.

Co se týče funkcí tohoto vizuálního prostředku, tak ve vztahu k textu můžeme mluvit pouze o funkci **reprezentující** (jde o pojmenování uvedené ve cvičení, kde se toto logo vyskytuje).

Ve vztahu funkcí loga k učení jde o funkci:

- **aktivizující** (logo představuje nový poznatek, aktivizuje myšlení a může směřovat studenty k osvojování dalších znalostí, např. kdo firmu založil, proč a kde byla úspěšná),
- **aplikační** (student ve cvičení s logem pracuje),
- **informační a poznávací.**

Ve vztahu funkcí k obsahu můžeme rozlišit funkci **propagační**.



Obr. č. 53: Vizuální prostředek loga (Holá – Bořilová, 2010: 6)

5.4.1.9 Kombinovaný vizuální prostředek

V učebnici Čeština expres I můžeme najít několik kombinovaných vizuálních prostředků, jejichž jednotlivá zastoupení však nejsou hojná, proto si uvedeme pouze výčet funkcí, jež můžeme u těchto kombinovaných prostředků rozlišit:

1. Kresba + barevný symbol:

- a. ve vztahu k textu
 - i. **interpretující,**
 - ii. **transformující;**
- b. ve vztahu k učení
 - i. **konstrukční,**
 - ii. **kontrolní,**
 - iii. **akcelerační;**
- c. ve vztahu k obsahu
 - i. **orientační a regulační.**

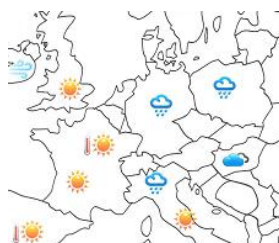


Obr. č. 54: Kombinovaný vizuální prostředek (kresba + barevný symbol) (Holá – Bořilová, 2010: 6)

2. Kresba + plán:

- a. ve vztahu k textu
 - i. **reprezentující,**
 - ii. **organizující;**
- b. ve vztahu k učení
 - i. **aktivizující,**
 - ii. **aplikační,**
 - iii. **kontrolní;**
- c. ve vztahu k obsahu
 - i. **orientační a regulační.**

- i. **komunikační**⁹⁴,
- ii. **orientační a regulační**,
- iii. **interkulturní** (student je konfrontován s úkolem, v němž pracuje s informacemi o jiných zemích).



Obr. č. 57: Kombinovaný vizuální prostředek (mapa + piktogram)
(Holá – Bořilová, 2010: 57)

5. Tabulka s dotvářenou či přetvářenou strukturou + barevný symbol:

- a. ve vztahu k textu
 - i. **žádná**;
- b. ve vztahu k učení
 - i. **aplikační**,
 - ii. **aktvizující**,
 - iii. **kontrolní**,
 - iv. **akcelerační**;
- c. ve vztahu k obsahu
 - i. **orientační a regulační**.

Jazyk pod lupou: Subjekt x objekt			
Doplněte z textu:		objekt (akuzativ singulárny)	
Maskulinum nominativum	Černý čaj je dobrý.	Dám si černej čaj	koncovky
Femininum	Černá káva je dobrá.	Dám si _____	-á >
Neutrum	Dobrá zrna je dobrá.	Dám si _____	-e >
Plural	Černé pivo je dobré.	Dám si _____	

Obr. č. 58: Kombinovaný vizuální prostředek (tabulka s přetvářenou či dotvářenou strukturou + barevný symbol) (Holá – Bořilová, 2010: 24)

6. Barevný symbol + piktogram tzv. bubliny:

⁹⁴ O tématu počasí v konverzaci v českém prostředí viz ?????????

- a. ve vztahu k textu
 - i. organizující,
 - ii. transformující;
- b. ve vztahu k učení
 - i. aktivizující,
 - ii. konstrukční,
 - iii. akcelerační;
- c. ve vztahu k obsahu
 - i. orientační a regulační.



Obr. č. 59: Kombinovaný vizuální prostředek (barevný symbol + piktogram tzv. bubliny)
(Holá – Bořilová, 2010: 14)

5.4.2 Frekvence výskytu jednotlivých vizuálních prostředků v učebnici Čeština expres I

V této části kapitoly se věnujeme frekvenci výskytu vizuálních prostředků, jež jsme v učebnici Čeština expres I v rámci analýzy dle uvedených kategoriálních systémů identifikovali. Co se týče přesného počtu jednotlivých typů vizuálních prostředků, k němuž jsme dospěli na základě prostého součtu analyzovaných prostředků, jedná se o tyto počty:

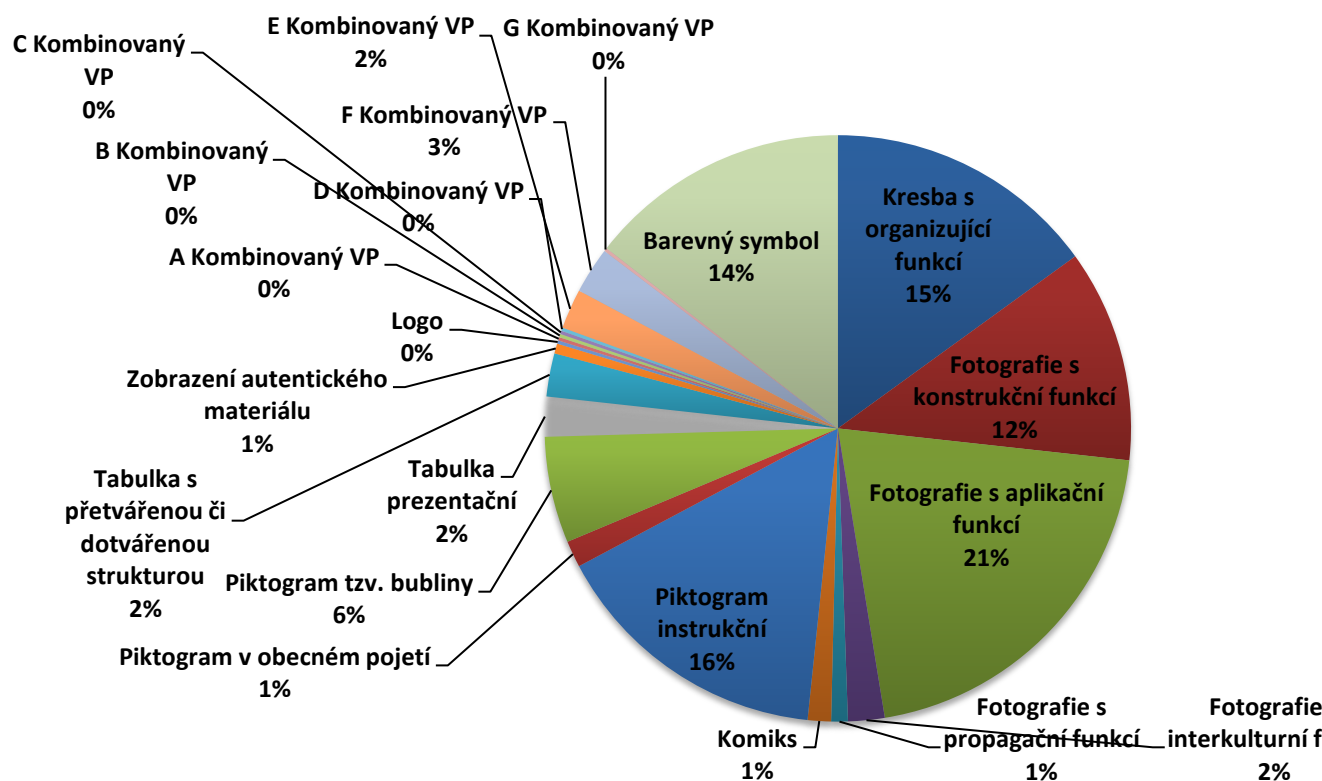
TYP VIZUÁLNHO PROSTŘEDKU	POČET
Kresba s organizující funkcí	82
Fotografie s konstrukční funkcí	64
Fotografie s aplikační funkcí	113
Fotografie s interkulturní funkcí	11
Fotografie s propagační funkcí	5
Komiks	7

Piktogram instrukční	85
Piktogram v obecném pojetí	8
Piktogram tzv. bubliny	32
Tabulka prezentační	12
Tabulka s přetvářenou či dotvářenou strukturou	13
Zobrazení autentického materiálu	3
Logo	1
A⁹⁵ Kombinovaný VP (kresba + barevný symbol)	1
B Kombinovaný VP (kresba + plán)	1
C Kombinovaný VP (kresba + plán + schéma)	1
D Kombinovaný VP (mapa + piktogram)	1
E Kombinovaný VP (tabulka s přetvářenou či dotvářenou strukturou + barevný symbol)	12
F Kombinovaný VP (piktogram tzv. bubliny + barevný symbol)	14
G Kombinovaný VP (piktogram tzv. bubliny + piktogram v obecném pojetí)	1
Barevný symbol	79

Tab. č. 8: Tabulka vyjadřující počet jednotlivých typů vizuálních prostředků vyskytujících se v učebnici Čestina expres I

Tyto frekvence jsou vyjádřeny prostřednictvím následujícího grafu:

⁹⁵ Kombinované vizuální prostředky zde označujeme velkými písmeny z toho důvodu, aby bylo vyjádření těchto prostředků v grafu čitelné a přehledné, jelikož z prostorových důvodů není možné uvádět celé označení.



Graf č. 4: Frekvence výskytu jednotlivých typů vizuálních prostředků v učebnici Čeština expres I

5.4.3 Závěr analýzy učebnice Čeština expres I

V učebnici Čeština expres I, jak je zřejmé již z uvedeného grafu, je ve srovnání s ostatními analyzovanými učebnicemi zastoupen největší počet kombinovaných vizuálních prostředků. Vysoká není frekvence jejich výskytu, většinou se jedná o jediný výskyt, ale počet druhů, jež se tu objevují. Tato skutečnost koresponduje s celkovým grafickým zpracováním učebnice a jejím konceptem, který je založen na využívání a kombinování nejrozličnějších typů vizuálních prostředků.

Výrazným kombinovaným prostředkem v učebnici je spojení prezentační tabulky s barevným symbolem a také spojení barevného symbolu a piktogramu tzv. bubliny, což je podtyp vizuálního prostředku objevující se pouze v této učebnici. Oba tyto prostředky jsou opět vstřícným gestem pro studentovu orientaci i jeho samostudium. Jako výrazný vizuální prostředek se tu objevuje rovněž komiks a to na konci každé z lekcí.

Oproti předchozím učebnicím zde poprvé převažuje aplikační funkce, tedy aktivní práce s vizuálním prostředkem. Je to dáno nízkým výskytem prezentačních tabulek a také převahou podtypu fotografie právě s aplikační funkcí jako funkcí stěžejní. Co se týče vizuálního prostředku fotografie, je zajímavé, že fotografie zde přebírají postavení a funkční rozlišení, jež náležely v předešlých učebnicích prostředku kresby. Vizuální prostředek kresby je zde naopak spíše upozaděn.

V učebnici se také poprvé vyskytuje stereotypizující funkce, což je podle našeho mínění dáno především výběrem fotografií, jež v některých případech působí poněkud nepřírozně. Na druhou stranu je dobré, že jsou na fotografiích zastoupeny i jiné lidské rasy, což u studentů podporuje multikulturalitu. S tím souvisí i prezentace významných osobností a to nejen českých, ale i světových. To vše se podílí na budování studentovy interkulturní a sociokulturní kompetence.

I přesto, že je učebnice Čeština expres I bohatá na nejrozumnější typy vizuálních prostředků a pracuje s nimi podle našeho názoru velmi kvalitně, i zde je zobrazení autentického materiálu zastoupeno procentuálně poměrně slabě. Na druhé straně je tento fakt vyvažován velkým množstvím fotografií, jež rovněž patří mezi realistické vizuální prostředky.

5.5 Čeština pro cizince

Učebnice Čeština pro cizince (Hronová – Hron, 2008) v sobě zahrnuje tři úrovně a sice A1–A2 a B1. Vzhledem k tomu, že se v analýze učebnic češtiny pro cizince zabývám pouze učebnicemi určenými pro začátečníky, zkoumala jsem učebnici Čeština pro cizince jen do strany 278 (celkově má učebnice 518 stran), kde je zakončena část věnovaná úrovni A1–A2. Předmluva učebnice je uvedena v angličtině, ale objevují se tu i informace (metodické pokyny) pro vyučující uvedené v češtině. Učebnice je svým zpracováním a uspořádáním vhodná též pro samostudium, neboť umožňuje zvolit si rozsah učiva, obsahuje učební pokyny atd. Skládá se ze 17 lekcí, do 12. lekce najdeme instrukce ke cvičením v angličtině a češtině, dále už jen v češtině. V úvodu učebnice najdeme výčet zkratk a symbolů používaných v učebnici. Dále je součástí učebnice klíč ke cvičením, přehled české deklinace a konjugace a slovníček; v příloze najdeme poučení o výslovnosti a pravopisu, adjektivech, obecné češtině a

přehled českých předložek. Grafická stránka učebnice není příliš výrazná, vůbec se nepracuje s barvami.

5.5.1 Typy vizuálních prostředků v učebnici

Z analýzy učebnice *Čeština pro cizince* vyplynulo, že vizuálními prostředky v ní zastoupenými jsou následující:

1. **kresba**,
2. **piktogram**,
3. **barevný symbol**,
4. **tabulka**,
5. **plán**,
6. **schéma**,
7. **logo**,
8. **mapa**,
9. **fotografie**,
10. **kombinovaný vizuální prostředek**.

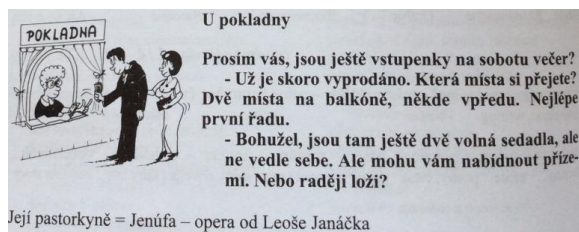
5.5.1.1 Kresba

Vizuální prostředek **kresby** lze v učebnici *Čeština pro cizince* rozlišit na další podtypy, jejichž rozdíl spočívá především ve funkcích, které jsou pro daný typ stěžejní:

1. kresba reprezentující pojmenování (konstrukční funkce),
2. kresba s aplikační funkcí,
3. kresba s instruktivní funkcí,
4. kresba interpretační a akcelerační funkcí,
5. kresba zobrazující situaci/sled situací (organizující funkce).

ad 1. Vizualní prostředek kresby, jehož rozlišující funkcí je funkce konstrukční, nalezneme u úvodních textů, dialogů, ve cvičeních i u tzv. doplňkových textů⁹⁶ jako doprovodný prostředek, jehož úkolem je pomoci studentovi s pochopením obsahu daného textu.

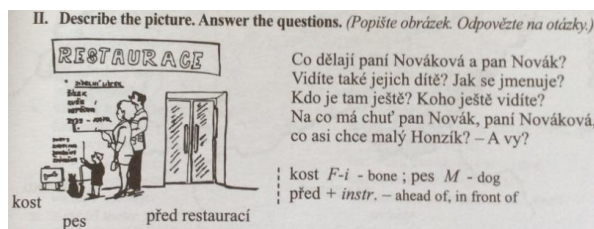
Co se týče funkcí tohoto podtypu kresby, jedná se o totožnou situaci, jako v případě učebnice *Česky, prosím I* (viz 5.3.1.2, bod 1).



Obr. č. 60: Vizualní prostředek kresby (konstrukční funkce) (Hronová – Hron, 2008: 224)

ad 2. Druhý podtyp představuje kresbu, s níž student v rámci cvičení aktivně pracuje, proto za rozlišující funkci považujeme funkci aplikační.

I v tomto případě je výčet funkcí stejný jako v učebnici *Česky, prosím I* (viz 5.3.1.2, bod 4).



Obr. č. 61: Vizualní prostředek kresby (aplikační funkce) (Hronová – Hron, 2008: 127)

ad 3. Tento podtyp vizualního prostředku kresby se objevuje pouze v učebnici *Čeština pro cizince*. Na rozdíl od ostatních analyzovaných učebnic, v nichž je pro naplnění instruktivní

⁹⁶ Jako tzv. doplňkové text označujeme přísloví, rčení atp., jež se v učebnici pravidelně vyskytují a mají přispět k rozvoji studentovy komunikační kompetence.

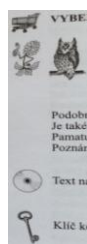
funkce využíváno vždy jen vizuálního prostředku piktogramu, zde vystupuje v roli těchto piktogramů i kresba.⁹⁷ Jedná se o kresbu v těchto podobách:

- **nákupní vozík** – určen pro instrukci „Vyberte si“ (vyskytuje se v částech lekcí věnovaných slovní zásobě k danému tématu),
- **květina s obličejem a gestem zvednutého palce** – určena pro instrukci „Chcete mě/nás?“ (vyskytuje se u doplňkových, nadstavbových aktivit, např. křížovek nebo přísloví),
- **sova** – určena též pro instrukci „Chcete mě/nás?“ (vyskytuje se rovněž u doplňkových aktivit, ale tentokrát v podobě krátkých textů určených pro čtení s porozuměním),
- **CD** – určeno jako upozornění, že daný text je možno dát studentům k poslechu, jelikož je nahráný na CD (vyskytuje se zejména u úvodních textů lekcí)⁹⁸,
- **klíč** – určen pro odkaz na klíč k danému cvičení (je vyobrazen v přehledu všech těchto kreseb určených k instruování studenta, ale v učebnici se explicitně neobjevuje)⁹⁹.

Co se týče funkcí tohoto podtypu kresby, tak ve vztahu k textu nalezneme funkci **reprezentující**.

Ve vztahu funkcí k učení se jedná o výše zmiňovanou funkci **instruktivní**.

Ve vztahu funkcí k obsahu můžeme rozlišit funkci **orientační a regulační**, jež studentovi umožňuje rychlou orientaci v učebnici.



Obr. č. 62: Vizuální prostředek kresby (instruktivní funkce) (Hronová – Hron, 2008: 114)

⁹⁷ Nejedná se čistě o vizuální prostředek piktogramu instrukčního i proto, že kresby se vážou k takovým instrukcím, s nimiž nevzniká symbolické vyjádření (např. kresba sovy symbolicky nevyjadřuje instrukci Chcete mě?).

⁹⁸ V porovnání s ostatními analyzovanými učebnicemi, kde se k instrukci „Poslouchejte“ objevuje piktogram ucha, nelze považovat tuto kresbu za piktogram (kresba CD symbolicky znázorňuje skutečnost, že nějaký text je nahrán, ale primárně ne to, že studenti mají něco poslouchat).

⁹⁹ Tato kresba by se vzhledem k avizovanému použití dala považovat za piktogram, ale jelikož se v učebnici nikde explicitně nevyskytuje, řadíme ji do výčtu kreseb s instruktivní funkcí a nevydělujeme ji jako samostatný vizuální prostředek (nelze určit jeho funkce ani frekvenci).

ad 4. Dalším podtypem vizuálního prostředku kresby je kresba s funkcí interpretující a akcelerační jako funkcemi rozlišujícími. Jedná se o kresby, které se v učebnici vyskytují tam, kde mají upozornit na rozdíly mezi slovy obtížnými pro studentovo porozumění a náročnými na verbální vysvětlení, např. rozdíl mezi slovesy jít a chodit.

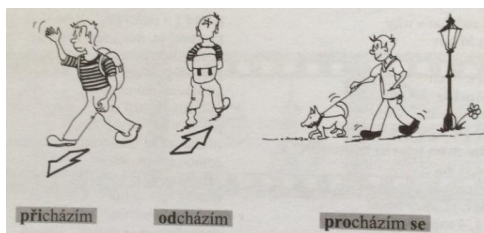
Funkce tohoto podtypu kresby ve vztahu k textu jsou následující:

- **reprezentující** (vyskytuje se pojmenování),
- **interpretující**,
- **transformující**.

Co se týče vztahu k učení, jedná se o funkce:

- **aktivizující**,
- **konstrukční**,
- **akcelerační**.

Ve vztahu funkcí k obsahu můžeme rozlišit funkci **orientační a regulační**.



Obr. č. 63: Vizuální prostředek kresby (interpretující a akcelerační funkce) (Hronová – Hron, 2008: 54)

ad 5. Poslední podtyp kresby zobrazuje situace nebo jejich sled a rozlišující funkcí je v tomto případě organizující funkce. Stejně jako v případě jiných analyzovaných učebnic, v nichž se vyskytl vizuální prostředek zobrazující situaci/sled situací (kresba nebo fotografie), nacházíme tuto kresbu ve cvičeních, jejichž zadáním je popsat danou situaci, tj. co se děje na obrázku, nebo popsat děj daný sledem situací (nejčastěji se jedná o popis průběhu dne).

Co se týče funkcí této kresby, tak ve vztahu k textu¹⁰⁰ rozlišujeme funkci:

- **reprezentující**,

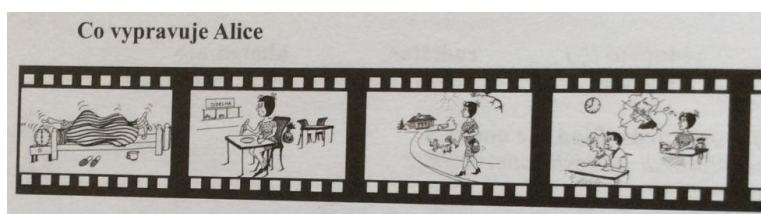
¹⁰⁰ Viz poznámka č. ??? o hypotet textu

- **organizující,**
- **interpretující.**

Ve vztahu k učení se jedná o funkce:

- **aktivizující,**
- **aplikační,**
- **informační a poznávací,**
- **akcelerační.**

Ve vztahu k obsahu lze rozlišit funkci **komunikační a socializační** (prezentovány komunikační situace).



Obr. č. 64: Vizuální prostředek kresby (organizující funkce) (Hronová – Hron, 2008: 38)

5.5.1.2 Piktogram

Tento vizuální prostředek se v učebnici vyskytuje v podobě **piktogramu** v obecném pojetí, tedy bez instruktivní funkce. Jedná se zde zejména o zobrazení dopravních značek, dále pak o znázornění linek tísňového volání.

Co se týče funkcí piktogramu v obecném pojetí ve vztahu k textu, tak dopravní značky nesouvisejí s žádným textem, tudíž nemůžeme určit žádnou funkci. Mohli bychom uvažovat jen o funkci dekorativní.¹⁰¹ Naopak znázornění linek tísňového volání je doprovázeno popisky, proto zde můžeme mluvit o funkcích ve vztahu k textu, konkrétně o funkci **interpretující a transformující** (piktogram slouží jako mnemotechnická pomůcka pro zapamatování linek tísňového volání).

Ve vztahu funkcí piktogramu k učení se jedná o funkce:

¹⁰¹ Zobrazení dopravního značení je v učebnici umístěno na začátek kapitoly, kde se hovoří o městě a orientaci v něm, tudíž je zde patrná určitá tematická souvislost zejména s úvodním textem lekce. Podle našeho názoru však tato souvislost není natolik přímá, abychom mohli určovat funkce ve vztahu k textu.

- aktivizující,
- konstrukční,
- informační a poznávací.

Ve vztahu funkcí k obsahu lze rozlišit funkce **komunikační a socializační a orientační a regulační**.



Obr. č. 65: Vizuální prostředek piktogramu (Hronová – Hron, 2008: 139 + 189)

5.5.1.3 Barevný symbol

Prostředek **barevného symbolu** nacházíme v učebnici Čeština pro cizince H+H ve dvou podobách, jež se odlišují svou funkcí ve vztahu k textu:

1. kombinace světle a tmavě modrého barevného symbolu,
2. samostatný výskyt obou barev.

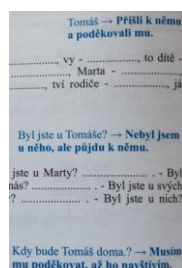
ad 1. Světle modrá barva symbolu se vyskytuje u modelových příkladů ve cvičeních (například procvičování akuzativu), kde představuje výchozí formu (tedy při procvičování akuzativu to bude slovo/slovní spojení v nominativu). Tmavě modrou barvou symbolu je naopak značena cílová forma modelového příkladu (tj. slovo/slovní spojení v akuzativu). Student má tedy podle těchto dvou barevných symbolů dešifrovat, jak má vypadat výchozí a cílová forma toho jazykového prostředku, jenž má v daném cvičení vytvořit.

Co se týče funkcí kombinovaného barevného symbolu, uvedeme si je v následujícím přehledu:

1. funkce ve vztahu k textu¹⁰²:

¹⁰² I zde, stejně jako v případě textu souvisejícího s vizuálními prostředky zobrazujícími situaci/sled situací, kdy student má text vymyslet, pracujeme se vztahem k textu, který teprve vznikne. Text má být výsledkem zadání tohoto cvičení, proto je jeho vznik více než pravděpodobný a můžeme k němu vztáhnout funkce daného vizuálního prostředku.

- a. **organizující** (zobrazuje postup, kterým má student vytvořit text ve cvičení);
2. ve vztahu k učení:
 - a. **aktivizující** (ve cvičeních dochází k aktivizaci předešlých znalostí prostřednictvím příkladových vět),
 - b. **kontrolní** (podle vzoru si student ověřuje, zda cvičení vypracoval správně);
3. ve vztahu k obsahu není **žádná**.



Obr. č. 66: Vizuální prostředek barevného symbolu (kombinace světle a tmavě modré barvy) (Hronová – Hron, 2008: 113)

ad 2. Vzájemná souvislost tmavě a světle modré barvy barevného symbolu je v učebnici doplněna dalším typem užití barevného symbolu – tmavě modrá barva se vyskytuje samostatně a to jako odlišení například dvou slovesných vazeb či substantiv podobných významovou, ale ne formální stránkou.

Pokud se jedná o funkce tmavě modrého barevného symbolu vyskytujícího se samostatně, ve vztahu k textu nenacházíme žádnou funkci (barevný symbol není vázán na žádný explicitní nebo teprve vznikající text či proces jeho tvorby).

Ve vztahu k učení se jedná o funkci:

- **aplikační** (nejedná se o zprostředkování nových informací) a
- **aktivizující** (jsou aktivizovány studentovy již nabyté znalosti).

Ve vztahu k obsahu nemůžeme rozlišit **žádnou** funkci.

POZOR!	ordinace <i>F</i>	-	ordinační hodiny	-	ordinovat
	doctor's consulting room, surgery		surgery hours		have surgery hours
vážný	X		seriózní	:	být nemocný
serious			reliable, earnest,	:	= stonat, stůňu

Obr. č. 67: Vizuální prostředek barevného symbolu (samostatný výskyt tmavě modré barvy) (Hronová – Hron, 2008: 143)

5.5.1.4 Tabulka

Vizuální prostředek **tabulky** se v učebnici vyskytuje ve dvou formách:

1. prezentační tabulka (konstrukční funkce) a
2. tabulka s dotvářenou strukturou¹⁰³ (doplňovací – aplikační funkce).

ad 1. Situace ohledně funkcí tohoto podtypu tabulky je téměř stejná jako v případě předchozích učebnic, liší se pouze skupina funkcí vztahujících se k textu. Učebnice Čeština pro cizince H+H totiž ve všech svých lekcích pracuje s úvodním textem, který obsahuje gramatické jevy uvedené v prezentačních tabulkách ve výkladových částech učebnice. Rozlišit tedy můžeme ve vztahu k textu tyto funkce:

- **organizující,**
- **transformující.**

Ve vztahu k učení se jedná o funkce:

- **aktivizující¹⁰⁴,**
- **akcelerační,**
- **konstrukční,**
- **kontrolní** (studenti si mohou snadněji kontrolovat, zda správně porozuměli tvarům slov v úvodním textu)

Ve vztahu k obsahu rozlišujeme funkci **orientační a regulační**.

¹⁰³ Tabulka s přetvářenou strukturou (spojovací) se v této učebnici nevyskytuje.

¹⁰⁴ Viz pozn. 53

	chtít	moci (= moci)	muset	smět
1.	chci	můžu (= mohu)	musím	smím
2.	chceš	můžeš	musíš	smíš
3.	chce	může	musí	smí
1.	chceme	můžeme	musíme	smíme
2.	chcete	můžete	musíte	smíte
3.	chtějí	můžou (= mohou)	musí/-ejí	smějí

Obr. č. 68: Vizuální prostředek tabulky prezentační (Hronová – Hron, 2008: 88)

ad 2. Tabulku s dotvářenou strukturou na rozdíl od prezentační tabulky, která má své místo ve výkladových částech učebnice, nacházíme v doplňkových cvičeních (tabulka pro zápis správně nalezených odpovědí na otázky¹⁰⁵).

Ve vztahu k textu rozpoznáváme funkci:

- **organizující** (ve výše zmíněném příkladu slouží tabulka k organizaci textu, tj. nalezení odpovědí k otázkám) a
- **transformující**.

Ve vztahu k učení se jedná o funkci:

- **aplikační,**
- **aktivizující,**
- **akcelerační,**
- **kontrolní.**

Co se týče vztahu k obsahu, jedná se o funkci **orientační a regulační**.

II. Match the expressions in the left column (1-10) with those in the right column (A-J). (Spojte vhodné výrazy ze sloupců 1-10 a A-J.)

1 Nevíte,	A protože chce platit	1
2 Promiňte,	B že vás poznáváme.	2
3 Dovolte,	C kde je tady lanovka?	3
4 Ano,	D kde je tady lanovka.	4
5 Hledá peníze,	E abych se představil.	5
6 Myslím,	F co studuje Eliška?	6
7 Jsem ráda,	G že jde pozdě.	7
8 Prosím vás,	H Petr je tady taky.	8
9 Nevím,	I že Martin už je ženatý.	9
10 Jsme rádi,	J že vás poznávám.	10

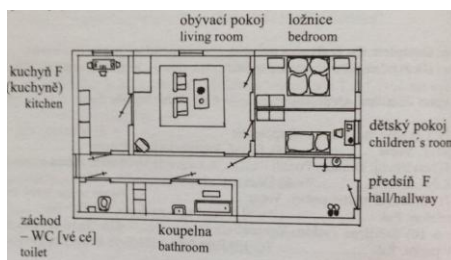
Obr. č. 69: Vizuální prostředek tabulky s dotvářenou a přetvářenou strukturou (Hronová – Hron, 2008: 140)

¹⁰⁵ V případě učebnice Čeština pro cizince H+H se objevuje poněkud zvláštní spojení tabulky s dotvářenou a zároveň přetvářenou strukturou, neboť primárním úkolem v těchto cvičeních je spojit odpovědi s otázkami (spojování), ale sekundárně je má student zapsat do tabulky k příslušným číslům otázek (doplňování tabulky).

5.5.1.5 Plán

Plán nalezneme v učebnici v podobě plánu bytu v kapitole věnované rodině a návštěvě v rodině. Funkce jsou následující:

4. ve vztahu k textu:
 - a. **reprezentující,**
 - b. **transformující;**
5. ve vztahu k učení:
 - a. **aktivizující,**
 - b. **aplikační,**
 - c. **kontrolní;**
6. ve vztahu k obsahu:
 - a. **orientační a regulační.**



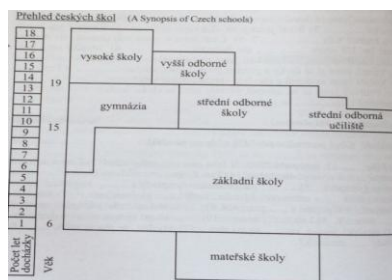
Obr. č. 70: Vizuální prostředek plánu (Hronová – Hron, 2008: 78)

5.5.1.6 Schéma

Schéma se v učebnici vyskytuje v souvislosti s přehledem systému vzdělávání v České republice. Rozlišujeme následující funkce:

4. ve vztahu k textu:
 - a. **reprezentující,**
 - b. **organizující;**
5. ve vztahu k učení:
 - a. **aktivizující,**

- b. **konstrukční,**
 - c. **akcelerační** (zprostředkování informací o systému školství je snazší a rychlejší právě znázorněním pomocí vizuálního prostředku),
 - d. **informační a poznávací;**
6. ve vztahu k obsahu:
- a. **orientační a regulační.**



Obr. č. 71: Vizuální prostředek schématu s. 220

5.5.1.7 Logo

Logo se v učebnici Čeština pro cizince H+H vyskytuje jen jednou a reprezentuje instituci Národního technického muzea.

Co se týče funkcí tohoto vizuálního prostředku, tak ve vztahu k textu můžeme rozlišit jen funkci **reprezentující** pojmenování uvedené v textu a u fotografie, kde se toto logo vyskytuje.

Ve vztahu funkcí loga k učení jde o funkci:

- **aktivizující,**
- **konstrukční,**
- **informační a poznávací.**

Ve vztahu funkcí k obsahu můžeme rozlišit funkci **propagační**.



Obr. č. 72: Vizuální prostředek loga (Hronová – Hron, 2008: 239)

5.5.1.8 Mapa

Mapu nalezneme v části učebnice věnované České republice a jejím sousedům. Funkce jsou následující:

4. ve vztahu k textu:
 - a. **reprezentující,**
 - b. **transformující;**
5. ve vztahu k učení:
 - a. **aktivizující,**
 - b. **konstrukční** (primárně se zde s mapou aktivně nepracuje),
 - c. **informační a poznávací;**
6. ve vztahu k obsahu:
 - a. **orientační a regulační.**



Obr. č. 73: Vizuální prostředek mapy (Hronová – Hron, 2008: 128)

5.5.1.9 Fotografie

Fotografie se vyskytuje u poslechového textu věnovanému návštěvě Národního technického muzea v Praze. Lze rozlišit následující funkce:

1. ve vztahu k textu:
 - a. **reprezentující,**
 - b. **transformující;**
2. ve vztahu k učení:
 - a. **aktivizující,**
 - b. **konstrukční,**
 - c. **informační a poznávací;**
3. ve vztahu k obsahu:
 - a. **propagační.**



Obr. č. 74: Vizuální prostředek fotografie (Hronová – Hron, 2008: 239)

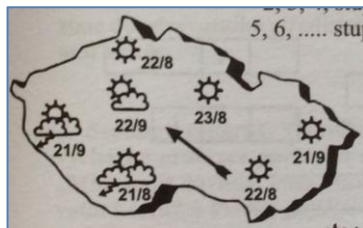
5.5.1.10 Kombinovaný vizuální prostředek

V této učebnici nacházíme i **kombinované vizuální prostředky**. Jedná se o spojení:

1. mapa + piktogram
2. kresba + zobrazení autentického materiálu

ad 1. Spojení mapy a piktogramů se vyskytuje v lekci věnované ročním obdobím, respektive v doplňkovém úkolu o předpovědi počasí.

Co se týče funkcí tohoto kombinovaného vizuálního prostředku, jedná se o stejnou situaci jako v případě učebnice *Čeština expres I* (viz 5.4.1.9).



Obr. č. 75: Kombinovaný vizuální prostředek (mapa + piktogram)
(Hronová – Hron, 2008: 39)

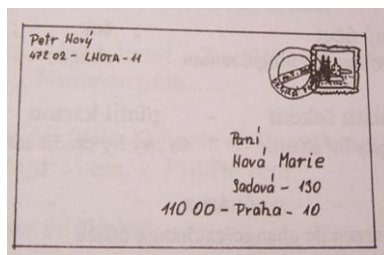
ad 2. Tento kombinovaný vizuální prostředek má navodit dojem autenticity a je v rámci typů kombinovaných vizuálních prostředků využíván poměrně často, alespoň co se námi analyzovaných učebnic týče.

Funkce ve vztahu k textu zde nacházíme v souvislosti s pojmenováními, jež se týkají psaní a posílání dopisů (např. adresa), proto můžeme rozlišit funkci reprezentující.

Ve vztahu k učení se jedná o funkci:

- aktivizující,
- konstrukční (student s těmito prostředky aktivně nepracuje),
- informační a poznávací,
- akcelerační (např. v případě dopisu je využití vizuálního zpracování pro studentovo pochopení rychlejší než vysvětlování, jak a kam napsat adresu apod.).

Ve vztahu k obsahu se jedná o funkci komunikační a socializační a také interkulturní, jelikož student pracuje se společensko-kulturním územ typickým pro české prostředí.



Obr. č. 76: Kombinovaný vizuální prostředek (kresba + zobrazení autentického materiálu)
(Hronová – Hron, 2008: 189)

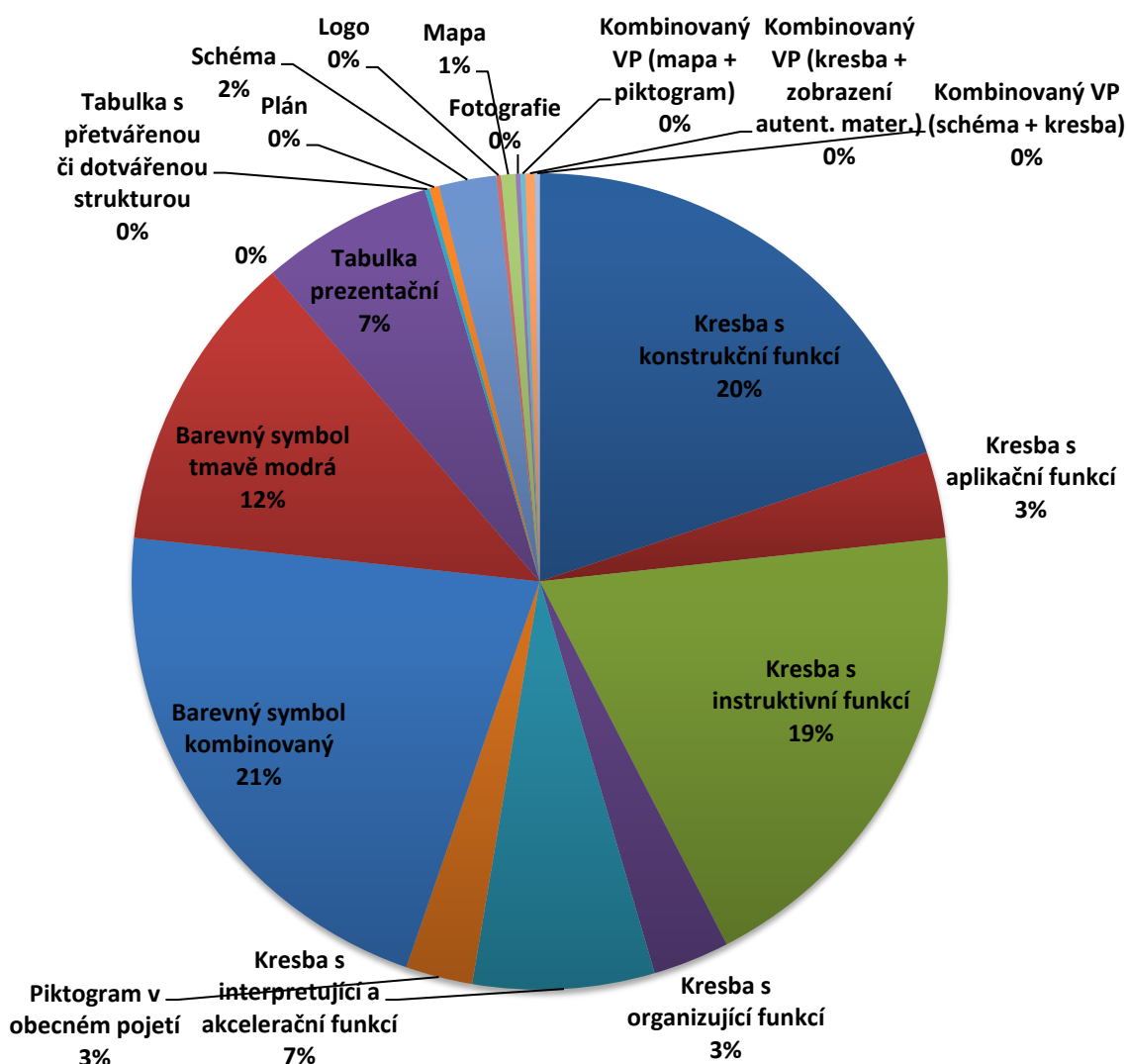
5.5.2 Frekvence výskytu jednotlivých vizuálních prostředků v učebnici Čeština pro cizince

V této části kapitoly se věnujeme frekvenci výskytu vizuálních prostředků, jež jsme v učebnici Čeština pro cizince H+H v rámci analýzy dle uvedených kategoriálních systémů identifikovali. Co se týče přesného počtu jednotlivých typů vizuálních prostředků, k němuž jsme dospěli na základě prostého součtu analyzovaných prostředků, jedná se o tyto počty:

TYP VIZUÁLNÍHO PROSTŘEDKU	POČET
Kresba s konstrukční funkcí	105
Kresba s aplikační funkcí	18
Kresba s instruktivní funkcí	101
Kresba s organizující funkcí	16
Kresba s interpretující a akcelerační funkcí	38
Piktogram v obecném pojetí	14
Barevný symbol kombinovaný	113
Barevný symbol tmavě modrá	63
Tabulka prezentační	36
Tabulka s přetvářenou či dotvářenou strukturou	1
Plán	2
Schéma	12
Logo	1
Mapa	3
Fotografie	1
Kombinovaný VP (mapa + piktogram)	1
Kombinovaný VP (kresba + zobrazení autent. mater.)	2
Kombinovaný VP (schéma + kresba)	1

Tab. č. 9: Tabulka vyjadřující počet jednotlivých typů vizuálních prostředků vyskytujících se v učebnici Čeština pro cizince

Tyto frekvence jsou vyjádřeny prostřednictvím následujícího grafu:



Graf č. 5: Frekvence výskytu jednotlivých typů vizuálních prostředků v učebnici Čeština pro cizince

5.5.3 Závěr analýzy učebnice Čeština pro cizince H+H

Po určité konceptuální „odbočce“ s učebnicí Čeština expres I se opět vracíme k téměř totožnému pojetí jako v případě prvních tří analyzovaných učebnic. Stejně jako učebnice Basic Czech I a Communicative Czech nepracuje Čeština pro cizince H+H vyjma vizuálního prostředku barevného symbolu s barvami a to ani u kreseb či fotografií. Ovšem ani vizuální

prostředek barevného symbolu není o mnoho barevnější, jedná se totiž o užití modré barvy ve světlém a tmavém odstínu. Kombinace těchto dvou odstínů je v učebnici používána u modelových příkladů ve cvičeních, kde mají barvy představovat výchozí a cílovou formu. Samostatný výskyt tmavě modré barvy je pak spojen zejména s odlišením významů slovesných vazeb, příbuzných slov atd.

V učebnici se vyskytuje také zvláštní podtyp kreseb, s nímž jsme se nesetkali v žádné z učebnic. Jedná se o kresbu s akcelerační funkcí a kresbu s funkcí instruktivní. Prvně jmenovaný podtyp kresby je využíván pro znázornění obtížně vysvětlitelných významů, např. u sloves jít, jet a chodit. Kresba s funkcí instruktivní je zase používána ve smyslu instrukčního piktogramu, tedy má sloužit především ke studentově snazší orientaci či samostudiu.

I podle grafu je lehko rozpoznatelné, že opět převažuje konstrukční funkce a pasivní práce s vizuálními prostředky. V učebnici se nevyskytuje žádné zobrazení autentického materiálu, jde jen o kombinaci s kresbou, ani vizuální prostředek fotografie není nijak hojně zastoupen.

6. ZÁVĚR ANALÝZY VYBRANÝCH UČEBNIC ČEŠTINY PRO CIZINCE

V této kapitole budeme interpretovat výsledky analýzy pěti vybraných učebnic češtiny pro cizince z hlediska cílů, jež jsme si jako výzkumné otázky stanovili na začátku našeho výzkumu (viz 4.1).

6.1 Typy vizuálních prostředků

Jako první jsme si položili otázku, jaké typy vizuálních prostředků se vyskytují v učebnicích češtiny pro cizince. Při zjišťování výsledku jsme postupovali podle kategoriálních systémů, jež jsme vytvořili podle vzoru Peškové (2012) a upravili pro potřeby našeho výzkumu (viz tab. č. 3). Z našeho zkoumání týkajícího se typů vizuálních prostředků vyplynuly následující závěry (pro přehlednost uvádíme i tabulku, která dokládá naše závěry¹⁰⁶):

- V analyzovaných učebnicích se vyskytly všechny typy vizuálních prostředků kromě prostředku reprodukce uměleckého díla, znaku a diagramu.
- Ve všech analyzovaných učebnicích se vyskytl vizuální prostředek tabulky, kresby a piktogramu.
- Pouze v jedné učebnici chyběl vizuální prostředek fotografie (Česky, prosím I), plánu (Čeština expres) a kombinovaný vizuální prostředek (Basic Czech I).
- Učebnicí s největším zastoupením různých typů vizuálních prostředků se stala učebnice Čeština pro cizince.
- Nejmenší zastoupení různých typů vizuálních prostředků jsme našli v učebnici Basic Czech I a Česky, prosím I.

¹⁰⁶ V tabulce je znázorněn výskyt daného vizuálního prostředku, pokud se tento prostředek v dané učebnici objevil alespoň jedenkrát. Frekvenci jednotlivých typů se zabýváme dále (viz 6.3).

	TYP VIZUÁLNÍHO PROSTŘEDKU	Basic Czech I	Communicative Czech	Česky, prosím I	Čeština expres 1	Čeština pro cizince
Realistické	fotografie	✓	✓		✓	✓
	zobrazení autent. mater.		✓	✓	✓	
	reprodukce uměleckého díla					
Analogické	kresba	✓	✓	✓	✓	✓
	komiks		✓		✓	
Logické	schéma	✓				✓
	diagram					
	tabulka	✓	✓	✓	✓	✓
Symbolické	piktogram	✓	✓	✓	✓	✓
	znak					
	logo				✓	✓
	barevný symbol				✓	✓
Kartografické	mapa	✓		✓		✓
	plán	✓	✓	✓		✓
Kombinované viz. prostř.			✓	✓	✓	✓
Celkový počet zastoupených typů viz. prostř.		7	8	7	9	10

Tab. č. 10: Zastoupení jednotlivých typů vizuálních prostředků
v analyzovaných učebnicích.

Co se týče výskytu typů vizuálních prostředků, můžeme konstatovat, že námi analyzované učebnice obsahují rozličné typy vizuálních prostředků a to i kombinovaných, tedy složených z více jednotlivých typů vizuálních prostředků.

Pokud se podíváme na kategorie vizuálních prostředků, zjistíme, že nejvíce zastoupeny jsou vizuální prostředky kategorie symbolických prostředků. U učebnic určených pro

začátečníky považujeme tuto skutečnost za ne příliš překvapivou, jelikož se jedná o prostředky, jež zjednodušenou formou zastupují známé koncepty, proto lze tyto prostředky označit dokonce za žádoucí právě pro studenty začínající s cizím jazykem (např. práce s piktogramy může být zejména v úvodních lekcích velkou pomůckou jak pro vyučující, tak pro studenty, jelikož bude pravděpodobně i pro studenty s různými mateřskými jazyky snadné porozumět významu některých frekventovaných piktogramů).

Na druhé straně je poněkud překvapující, že ve zkoumaném vzorku učebnic není mnoho výrazněji zastoupena kategorie realistických vizuálních prostředků. Tyto prostředky totiž nejlépe vyhovují zásadě názornosti, která hraje ve výuce cizích jazyků (a to nejen u začátečníků) velmi důležitou roli. Předpokládali bychom například, že vizuální prostředek fotografie se objeví ve všech analyzovaných učebnicích, ale není tomu tak (o konkrétní frekvenci výskytu vizuálního prostředku fotografie a dalších vizuálních prostředků viz 6.3).

Naopak výskyt kombinovaných vizuálních prostředků v učebnicích pro cizince-začátečníky nepovažujeme za příliš žádoucí, neboť tyto prostředky kladou vyšší nároky na úroveň vizuální gramotnosti studentů (studenti musejí správně „přečíst“ složitější obrazový materiál) a ta nemusí být v počátcích výuky zejména v heterogenních třídách právě nejlepší.

Pokud jde o kategorii kartografických vizuálních prostředků, vyskytují se s výjimkou dvou učebnic (Čeština expres 1 a Basic Czech I) všude, ale je nutno dodat, že jejich kvalita leckdy není příliš dobrá a vzhledem k povaze cvičení (typologie úkolů je de facto totožná – studenti se mají podle mapy/plánu zorientovat, dle zadání hledat cestu k určité budově apod.), v nichž se mapa nebo plán objevují, i k frekvenci výskytu těchto prostředků (viz 6.3) není podle našeho mínění plně využit potenciál tohoto vizuálního prostředku (mohlo by se objevit např. zakreslování do slepé mapy a podobné úlohy, jež by tvořily protipól k uvedeným cvičením a aktivizovaly by studentovu učební činnost trochu jiným způsobem).

Téměř ve všech zkoumaných učebnicích se vyskytly analogické vizuální prostředky. Neočekávali jsme například takový výskyt vizuálního prostředku komiksu, i když je pravda, že provedení komiksu v učebnici Communicative Czech není příliš zdařilé, proto bychom mohli považovat za stěžejní jen výskyt komiksu v učebnici Čeština expres I. Nicméně užití tohoto vizuálního prostředku je podle nás správným krokem při tvorbě učebnic, jelikož díky němu dochází k určitému „nabourání“ někdy poněkud monotónního výskytu fotografií či tabulek a student je tak donucen pracovat i s jiným, ne příliš obvyklým typem vizuálního prostředku.

V kategorii logických vizuálních prostředků naprosto převládá prostředek tabulky. Tento hojný výskyt je podle našeho názoru dán i tím, že čeština má bohatou konjugaci i deklinace a velké množství tvarů v obou těchto kategoriích se nejlépe a nejpřehledněji vyjadřují právě pomocí tabulek. Těžko by se zřejmě znázorňovaly deklinační vzory například pomocí kresby. Troufáme si tedy tvrdit, že četný výskyt tabulek úzce souvisí s povahou českého jazyka a v učebnici jiného, neflektivního jazyka bychom takové množství tabulek nejspíše nenašli.

Během analýzy typů vizuálních prostředků ve vybraných učebnicích jsme došli k jednomu zásadnímu závěru – některé typy vizuálních prostředků lze rozlišit ještě podrobněji, a to z hlediska didaktické funkce (viz 4.2.2), již jsme vymezili jako stěžejní pro rozlišení daného prostředku v porovnání s ostatními vizuálními prostředky stejného typu. Vzhledem k tomu, že tato typologie je úzce provázána s funkcemi vizuálních prostředků, uvádíme přehled typů a jejich podtypů v následující části věnované výsledkům analýzy didaktických funkcí.

6.2 Didaktické funkce vizuálních prostředků

Při určování typů vizuálních prostředků podle kategoriálního systému, který jsme si pro tuto analýzu vytvořili, jsme zjistili, že některé typy vizuálních prostředků se objevují v odlišných podobách, a ačkoliv se stále jedná o tentýž typ vizuálního prostředku, můžeme tyto podoby odlišit podle jejich stěžejní funkce, kterou v učebnicích plní. Zároveň jsme dospěli k závěru, že tyto podtypy nejsou omezeny pouze na jednu učebnici, ale že se objevují i v ostatních analyzovaných učebnicích. Tímto způsobem tedy u některých vizuálních prostředků vznikly podtypy, jež považujeme za nejdůležitější výsledek naší analýzy a prezentujeme je v následující tabulce (u jednotlivých podtypů je uvedena i rozlišující funkce):

1. MAPA
2. PLÁN
3. SCHÉMA
4. LOGO
5. ZOBRAZENÍ AUTENT. MATER.

6. PIKTOGRAM
• piktogram instrukční - přítomnost instruktivní funkce
• piktogram v obecném pojetí - absence instruktivní funkce
• piktogram tzv. bubliny - funkce kontrolní a akcelerační
7. TABULKA
• tabulka prezentační - konstrukční funkce
• tabulka s přetvářenou či dotvářenou strukturou - aplikační funkce
8. KRESBA
• kresba s konstrukční funkcí
• kresba s aplikační funkcí
• kresba s instruktivní funkcí
• kresba s organizující funkcí
• kresba s interpretující a akcelerační funkcí
9. FOTOGRAFIE
• fotografie s konstrukční funkcí
• fotografie s aplikační funkcí
• fotografie s interkulturní funkcí
• fotografie s propagační funkcí
10. KOMBINOVANÝ VP
11. KOMIKS
12. BAREVNÝ SYMBOL
• barevný symbol - funkce akcelerační
• barevný symbol - funkce organizující
• barevný symbol - funkce interpretující

Tab. č. 11: Přehled typů vizuálních prostředků a jejich podtypů podle rozlišující didaktické funkce

Podtypy tedy můžeme rozlišit u vizuálního prostředku piktogramu, tabulky, kresby, fotografie a barevného symbolu. Většina těchto podtypů se s různou četností výskytu (viz 6.3) objevuje ve všech učebnicích, jež jsou předmětem našeho výzkumu. Výskyt některých podtypů je však omezen pouze na jednu z uvedených učebnic:

- Podtyp piktogramu tzv. bubliny se vyskytuje jen v učebnici *Čeština expres 1*.

- V učebnici *Čeština expres I* jako v jediné se také vyskytla fotografie s propagační funkcí.
- Ojedinelý je rovněž výskyt kresby s instruktivní funkcí, neboť tento vizuální prostředek zastupuje v učebnici *Čeština pro cizince* úlohu piktogramu instrukčního.
- V učebnici *Čeština pro cizince* se vyskytl ještě další jedinečný podtyp, a sice vizuální prostředek kresby s interpretující a akcelerační funkcí.

Co se týče didaktických funkcí v analyzovaných učebnicích, absence dekorativní funkce dokládá potěšující skutečnost, že vizuálních prostředků je v učebnicích použito funkčně. Nejedná se tedy o pouhý dekorativní prvek, což bývá vytýkáno mnohým učebnicím nejen cizích jazyků, ale o skutečně funkční užití vizuálních prostředků (pokud by toto užití nebylo funkční, nedokázali bychom určit didaktické funkce).

Ačkoliv bychom se mohli setkat s námitkou, že každý výskyt vizuálního prostředku lze považovat za aktivizující prvek učebnice (ve smyslu grafického „zpestření“ učebnice), není tomu tak. Za aktivizující označujeme pouze ten vizuální prostředek, který splňuje definici aktivizující funkce dle našeho kategoriálního systému (viz 4.2.2).

V případě dvou učebnic (*Česky, prosím I* a *Čeština expres*) lze explicitně rozlišit interkulturní funkci. To znamená, že je zde využito vizuálních prostředků k tomu, aby byla budována sociokulturní kompetence, a učebnice tak vyhovovala nárokům na současnou podobu výuky cizích jazyků, jejímž cílem je komplexní komunikační kompetence.

Zejména v případě učebnice *Čeština expres 1* jsme se setkali se stereotypizující funkcí. To znamená, že vybrané vizuální prostředky (zde se jednalo o fotografie) mohou přispívat k tvorbě stereotypních představ studentů o českém národě. Tomuto faktu by bylo dobré se při tvorbě učebnice snažit vyhnout, ale jsme si vědomi toho, že ne vždy je to možné.

V žádné z analyzovaných učebnic jsme nenarazili na funkci faktografickou, tedy na vizuální prostředek, který by prezentoval nějaká skutečná fakta. Vzhledem k tomu, že by se nejspíše jednalo o graf či podobné ztvárnění, usuzujeme, že zařazení takového vizuálního prostředku do učebnice pro začátečníky autoři zkoumaných učebnic nepovažovali za vhodné. K tomuto přístupu se rovněž přikláníme, jelikož použití takového prostředku vyžaduje vyšší

úroveň ovládnutí českého jazyka, než jakou lze předpokládat u studentů používajících námi analyzované učebnice.

Co se týče funkce kontrolní, setkali jsme se pouze v jedné z učebnic (Čeština expres 1) s tím, aby daný vizuální prostředek odlišovala právě tato funkce. V žádné z učebnic se však nevyskytla úloha, v níž by byl vizuální prostředek výsledkem procesu kontroly osvojení učiva, tedy aby studentovým úkolem bylo něco namalovat. Velmi se tomu však blíží práce s vizuálním prostředkem tabulky s dotvářenou či přetvářenou strukturou, během níž student například doplňuje obsah tabulky osvojenými znalostmi, a výsledná kompletní tabulka je de facto ukazatelem míry osvojení těchto znalostí.

Výskyt instruktivní funkce značí, že učebnice se ve velké míře snaží o co nejvyšší míru srozumitelnosti, proto jsou verbální instrukce ke cvičením doprovázeny vizuálními prostředky právě s funkcí instruktivní. Učebnice jsou tedy do jisté míry vhodné i pro samostudium, protože student by se tak měl dokázat v učebnici orientovat a měl by ji dokázat správně používat i bez vedení učitele.

S instruktivní funkcí vzdáleně souvisí funkce akcelerační, jež se v analyzovaných učebnicích rovněž vyskytla, neboť obě funkce do značné míry urychlují studentův učební proces – např. instrukční piktogram urychluje orientaci studenta, prostředek s akcelerační funkcí zase osvojení učiva tím, že jej zestručňuje (to je zejména v případě studentů-začátečnicků, kteří ještě nemají dostatečnou slovní zásobu na to, aby porozuměli verbálnímu popisu, velice efektivní).

Pokud se k danému vizuálnímu prostředku vztahoval text, objevovala se funkce reprezentující, skrze kterou je naplňována požadovaná názornost výuky – pokud mají být vizuální prostředky související s textem dostatečně názorné, musejí obsah textu dostatečně reprezentovat. Naopak s další funkcí vztahující se k textu, s funkcí organizující, jsme se setkali zejména u kreseb či fotografií, podle nichž měl vzniknout či být správně uspořádán text (ať už v podobě popisků, nebo souvislejší).

Vysoký počet vizuálních prostředků s konstrukční funkcí (viz 6.3) ukazuje na skutečnost, že vizuální prostředky nejsou v poměrně velké části případů primárně určeny pro aktivní práci studentů, jak ji definujeme v rámci funkce aplikační. Vizuální prostředky jsou určeny spíše pro pasivní příjem nových poznatků, což považujeme za poněkud nešťastné řešení. Podle našeho mínění by bylo třeba využít vizuálních prostředků jako nástrojů názornosti jinými způsoby, například zvýšením počtu cvičení, v nichž se s prostředky pracuje

opravdu aktivně (student popisuje obrázky, sám vizuální prostředky vytváří, přiřazuje pojmenování k obrázkům atd.), protože zejména v učebnicích určených pro studenty-začátečníky shledáváme užití názorných prostředků jako velmi užitečné a je škoda, aby jejich potenciál nebyl plně využit. Znamenalo by to jistě velký přínos do výuky češtiny jako cizího jazyka zejména pro azylanty, studenty bez znalosti latinky apod. Přikláníme se k názoru, že práce s vizuálními prostředky tak, jak je prezentována v těchto analyzovaných učebnicích, je do jisté míry stereotypní. Zejména učebnice s nejnižším výskytem nejrozličnějších typů vizuálních prostředků nenabízejí moc příležitostí k tomu, aby si studenti budovali svou komunikační kompetenci co možná nejpestřejšími způsoby. Pokud je určitý typ vizuálního prostředku s určitou didaktickou funkcí zařazován neustále do stejného modelu cvičení¹⁰⁷, nelze se divit tomu, že studenty výuka nebaví, nemotivuje je a nenabízí jim ty správné podněty pro tvorbu kvalitní komunikační kompetence.

Interpretující funkce se objevila tam, kde vizuální prostředek pomáhá studentovi porozumět obtížnějšímu textu, abstraktním vyjádřením či kde jeho použití předchází případným učebním omylům, tedy tomu, aby si student nesprávně osvojil danou znalost apod.

Vizuální prostředky s funkcí informační a poznávací vyhovují požadavku názornosti a autentičnosti, ale i požadavku zapojení reálií do učebnice jako didaktického prostředku. Studenti se skrze vizuální prostředky s touto funkcí mohou seznámit s reálnými jevy, což opět pozitivně ovlivňuje rozvoj jejich komunikační kompetence.

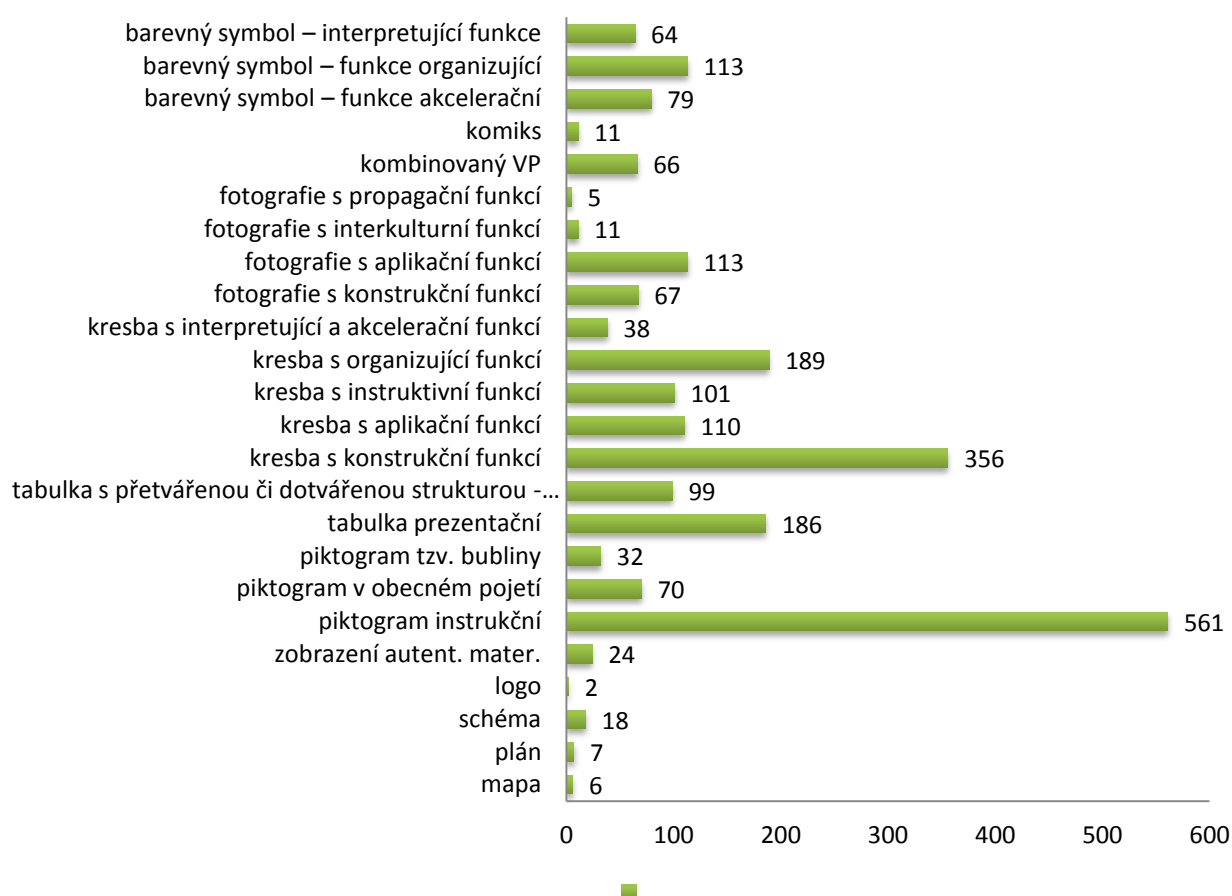
Komunikační a socializační funkce se objevila u těch vizuálních prostředků, kde byla prezentována nějaká komunikační situace, ale mohli bychom ji podle našeho názoru určit i v těch případech, kdy proces komunikace nebyl tak zřejmý a jednalo se spíše o jakousi přípravu na pobyt v cizojazyčném prostředí (např. studenti budou s největší pravděpodobností během pobytu v České republice využívat mapu, proto bychom mohli práci s tímto vizuálním prostředkem v učebnici označit za přípravu na pobyt v cizojazyčném prostředí). Tuto funkci jsme se rozhodli určit i v případě piktogramů týkajících se počasí, neboť se domníváme, že právě počasí patří mezi jedno z nejčastějších komunikačních témat a znalost těchto piktogramů je předpokladem srozumitelnosti předpovědi počasí uváděné v médiích, tedy i předpokladem k úspěšné komunikační situaci.

¹⁰⁷ Do výuky cizích jazyků dozajista patří drilová cvičení, zejména v případě českého jazyka. Avšak vzhledem k tomu, že doporučenou metodou cizojazyčné výuky je v současné době metoda komunikační, těžko lze požadavek na její realizaci plnit používáním učebnice, která neposkytuje adekvátní impulsy pro uplatňování této metody.

Funkce orientační a regulační se objevuje buď u vizuálních prostředků, jež umožňují orientaci v jazykovém systému češtiny (tabulky apod.), nebo u prostředků, díky nimž se studenti budou orientovat v reálném cizojazyčném prostředí (mapa, plán apod.).

6.3 Frekvence typů vizuálních prostředků

Co se týče celkové frekvence výskytu jednotlivých typů vizuálních prostředků a jejich podtypů, výsledky, jež jsme analýzou získali, prezentuje následující graf:



Graf č. 6: Celková frekvence výskytu typů vizuálních prostředků a jejich podtypů

Nejfrekventovanějším vizuálním prostředkem se tedy stal piktogram instrukční. To ukazuje na výše zmíněnou snahu o usnadnění orientace studentů v učebnici a potažmo i

v systému českého jazyka. Tuto skutečnost připisujeme i tomu, že se jedná o učebnice určené pro začátečníky, tudíž se zřejmě jedná o co největší možné zpřehlednění a srozumitelnost.

Naopak nejméně se ve zkoumaných učebnicích vyskytoval vizuální prostředek loga, fotografie s propagační funkcí, mapy a plánu. Poněkud nás překvapil právě nízký výskyt dvou posledně jmenovaných vizuálních prostředků, jelikož mapa či plán podle našeho mínění poskytuje širokou škálu možností, jak s tímto prostředkem pracovat (doplňování slepé mapy apod.), zvláště když téma orientace patří ke stěžejnímu učivu právě na úrovni A1.

Vysoké zastoupení kresby s konstrukční funkcí a tabulky prezentační ukazuje na fakt, že v analyzovaných učebnicích převládá pasivní způsob práce s vizuálními prostředky – studentovi jsou prezentovány nové poznatky. Jde tedy především o zprostředkování nových informací, ale student s danými vizuálními prostředky nepracuje aktivně.

Musíme konstatovat také to, že analyzované učebnice operují v nízké míře s vizuálním prostředkem zobrazení autentického materiálu. Již výše jsme uvedli, že považujeme (a didaktici cizích jazyků se na tom také shodují) za důležité, aby především studenti-záčátečníci měli možnost pracovat s co nejvíce názornými prostředky, proto je pro nás nízký výskyt tohoto vizuálního prostředku přinejmenším zarážející.

Je zajímavé pozorovat, nakolik převažuje vizuální prostředek kresby nad prostředkem fotografie. Pravdou je, že kresbu lze dobře přizpůsobit dané látce a výukovým potřebám a její pořízení není tak nákladné jako v případě fotografie.¹⁰⁸ Možná i z těchto důvodů je kresba upřednostňována před fotografiemi. Podle našeho mínění však fotografie (ovšem v dobré kvalitě) představuje užitečnější prostředek, jelikož poskytuje studentům reálnou představu o předmětech, jevech a situacích typických pro české prostředí. Tím splňuje požadavek názorného vyučování a zároveň přispívá k budování potřebné sociokulturní kompetence.

V analyzovaných učebnicích se vyskytuje velmi málo vizuálních prostředků s interkulturní funkcí. Lze ji v několika případech rozlišit (viz kap. 5), ale jako rozlišující ji nacházíme pouze u prostředku fotografie a její frekvence je v porovnání s ostatními podtypy fotografie velice nízká. Požadavek interkulturality tedy v těchto učebnicích příliš naplňován není.

¹⁰⁸ Zde je potřeba brát na vědomí i aspekt finanční, který při tvorbě učebnice hraje velkou roli.

Na závěr můžeme konstatovat, že vizuální prostředky se ve vybraných učebnicích češtiny objevují v rozličných podobách odlišujících se svými didaktickými funkcemi tak, že u několika typů vizuálních prostředků jsme schopni rozlišit ještě jejich podtypy. Vizuální prostředky se však dost často opakují, a to nejen v rámci jedné učebnice, ale i v ostatních analyzovaných učebnicích. S tím souvisí i opakovaný výskyt funkcí vizuálních prostředků, kdy jsme s výjimkou funkce faktografické alespoň jedenkrát ve všech zkoumaných učebnicích zaznamenali každou z didaktických funkcí uvedených v našem kategoriálním systému. Tento fakt dokazuje, že vizuální prostředky nejsou ve zkoumaných učebnicích použity pouze jako ilustrační prvky, ale že je jejich užití skutečně funkční. Co se týče frekvence vizuálních prostředků, na pomyslných stupních vítězů nacházíme vizuální prostředek kresby s organizující funkcí, kresby s konstrukční funkcí a piktogramu instrukčního.

7. HODNOCENÍ OBRAZOVÉ SLOŽKY UČEBNIC ČEŠTINY PRO CIZINCE – VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

V této kapitole se věnujeme popisu zpracování a interpretaci výsledků dotazníkového výzkumu, jenž se týkal hodnocení obrazové složky učebnic češtiny pro cizince. Tento výzkum považujeme za přínosné doplnění stěžejní části diplomové práce, kterou představuje analýza pěti vybraných učebnic češtiny pro cizince, a v neposlední řadě jej pokládáme za pomyslný odrazový můstek k dalšímu, hlubšímu výzkumu této problematiky.

Co se týče dotazníkového výzkumu, původním záměrem bylo sesbírat data od respondentů z řad učitelů, kteří vyučují češtinu jako cizí jazyk, a z řad studentů češtiny jako cizího jazyka. Obě tyto skupiny respondentů by hodnotily všech pět analyzovaných učebnic češtiny pro cizince, dotazník by byl uzpůsoben každé skupině zvlášť. Při přípravě dotazníku jsme však narazili na problémy, jež nás nakonec nasměrovali k vytvoření a realizaci této podoby dotazníkového šetření:

1. Obě skupiny respondentů by se mohli s danými učebnicemi či některou z nich setkat poprvé a nikdy dříve by s ní nepracovali (ať už jako vyučující, či jako studenti), proto by jejich následné hodnocení obrazové složky bylo s největší pravděpodobností zkreslené a povrchní. Jejich hodnocení by pravděpodobně bylo založeno jen na letmém prolistování, nikoli na systematické práci s danou učebnicí, jež je podle našeho názoru nezbytnou podmínkou pro vypracování našeho dotazníku. Z toho důvodu jsme nakonec koncipovali dotazník jako zaměřený na hodnocení nejčastěji používané učebnice a jako respondenty jsme nakonec zvolili pouze učitele češtiny jako cizího jazyka (viz také bod 3).
2. Další problém spočíval v časové a materiální náročnosti. Každému dotazovanému bychom museli poskytnout všech pět učebnic a v případě, že by dotyčný respondent některou z učebnic neznal, museli bychom mu ji na dostatečně dlouhou dobu zapůjčit, aby dokázal relevantně zhodnotit její obrazovou složku. Vzhledem k tomu, že toto dotazníkové šetření není hlavním tématem práce, jsme k tomuto kroku nepřistoupili a zvolili jsme alternativní řešení v podobě zhodnocení učebnice, kterou respondenti ve výuce nejčastěji používají, tedy ji s největší pravděpodobností dobře znají.

3. S problémem jsme se potýkali rovněž při shánění respondentů, zejména z řad studentů, jelikož oslovené jazykové školy na naši prosbu vůbec nereagovaly, stejně jako oslovení členové Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka. Další možností byl Ústav jazykové a odborné přípravy v Praze, kde jsme však narazili na problém časového harmonogramu a v případě Poděbrad také vzdálenosti.

Podotýkáme, že výše uvedené problémy bychom rozhodně nepovažovali za překážky realizace dotazníkového výzkumu, pokud by se jednalo o stěžejní část práce, kterou je v tomto případě analýza vizuálních prostředků ve vybraných učebnicích. Dotazníkové šetření jsme však uskutečnili především proto, abychom poskytli odrazový můstek pro další a zejména hlubší bádání.

7.1 Cíle dotazníkového šetření

Po překonání výše zmíněných problémů a před tvorbou finální podoby dotazníku (viz příloha 1) jsme si stanovili několik cílů, respektive výzkumných otázek, na něž jsme chtěli prostřednictvím dotazníkového šetření získat odpověď. K těmto tématům se vážou konkrétní otázky uvedené v dotazníku tak, že vytvářejí tematické okruhy (tyto okruhy jsou podrobněji interpretovány v kapitole 7.3). Zajímalo nás tedy následující:

1. Používají učitelé češtiny jako cizího jazyka obrazový materiál učebnice, s nímž pracují nejčastěji? Využívají i jiný obrazový materiál, tj. z jiné učebnice či vlastnoručně vytvořený a proč?
2. Nahrazují učitelé češtiny jako cizího jazyka záměrně obrazový materiál z nejčastěji používané učebnice obrazovým materiálem vlastním či z jiných učebnic a proč?
3. Jak učitelé češtiny jako cizího jazyka hodnotí obrazový materiál nejčastěji používané učebnice z hlediska četnosti výskytu obrazového materiálu, jeho funkce, aktivizující role a vhodné volby vzhledem k tématu, u něhož je použit?
4. Jaké typy obrazového materiálu učitelé češtiny jako cizího jazyka označují v nejčastěji používané učebnici jako nejčastěji se vyskytující?
5. Jak celkově hodnotí učitelé češtiny jako cizího jazyka obrazový materiál nejčastěji používané učebnice? Nakolik jsou učitelé s touto obrazovou vybaveností spokojeni?

7.2 Metodologie dotazníkového šetření

Nyní se zaměříme na vlastní metodologii výzkumu, tedy sestavení výzkumného vzorku, použité nástroje a metody a tzv. předvýzkum. Dále budeme interpretovat výsledné odpovědi respondentů.

7.2.1 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek pro náš dotazníkový výzkum sestával z učitelů češtiny jako cizího jazyka, kteří vyučují na Ústavu jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy v Poděbradech, a studentů oboru Učitelství češtiny jako cizího jazyka na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze, kteří již mají za sebou rovněž alespoň krátkodobou učitelskou praxi.

7.2.2 Použité metody a nástroje

K získání dat jsme zvolili metodu dotazníkového výzkumu a použili jsme jak formu elektronického, tak klasického papírového dotazníku (viz dále). Při přípravě a sestavování dotazníku jsme vycházeli z Gavory (2000).

Jako první jsme vytvořili papírový dotazník, jenž je strukturován na úvodní text s oslovením, představení cíle výzkumu, pokyny k vyplnění a konečně na poděkování. Za tímto úvodem následuje vlastní dotazník s různými typy otázek.

Co se týče elektronického dotazníku, jehož forma vychází z papírového dotazníku, využili jsme k jeho tvorbě a následné distribuci elektronickou aplikaci Google Docs, jež umožňuje velice jednoduše vytvořit dotazník, rozeslat jej respondentům a následně také zaznamenat jejich odpovědi do souboru, který přesně koresponduje s podobou dotazníku.

Ačkoliv dotazník, zejména jeho elektronická podoba představuje možnost, jak oslovit velký počet respondentů, návratnost nebývá příliš vysoká, což se potvrdilo i v našem výzkumu. Na druhé straně je třeba zopakovat, že tento dotazníkový výzkum netvoří stěžejní část práce a již

od počátku jsme plánovali pouze výzkum menšího rozsahu, tudíž nepovažujeme nižší návratnost za natolik zásadní problém, abychom náš výzkum zhodnotili jako neúspěšný.

7.2.3 Předvýzkum

Poté, co jsme sestavili dotazník, přistoupili jsme k tzv. předvýzkumu, jehož cílem bylo objevit problematická místa a ověřit funkčnost dotazníku. Tento předvýzkum byl proveden na vybrané osobě učitele češtiny jako cizího jazyka a na nezávislé osobě, která pracuje mimo oblast výuky češtiny jako cizího jazyka. Na základě jejich připomínek, jež byly do dotazníku zapracovány, jsme vytvořili finální verzi dotazníku, s níž jsme ve výzkumu pracovali (viz příloha 1).

7.3 Interpretace výsledků dotazníkového šetření

Zde se zaměříme na jednotlivé tematické okruhy, jež kopírují cíle tohoto dotazníkového výzkumu zaměřeného na hodnocení nejčastěji používané učebnice češtiny pro cizince. Na úvod bychom ještě chtěli uvést, že v odpovědích učitelů se objevilo celkem 8 učebnic češtiny pro cizince: Communicative Czech, Basic Czech, Easy Czech, Čeština expres, New Czech step by step, Učebnice pro středně a více pokročilé, Čeština pro ekonomy, Chcete mluvit česky.¹⁰⁹

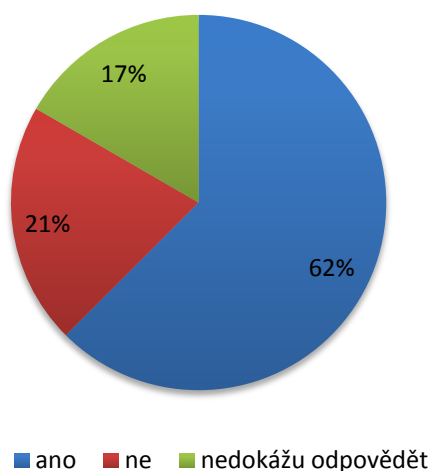
7.3.1 Používání obrazového materiálu

První okruh otázek se týkal používání obrazového materiálu z nejčastěji využívané učebnice češtiny pro cizince. Výsledky této části dotazníkového výzkumu, jež zobrazuje graf č. 7, jsou následující:

- 62 % dotazovaných **používá** obrazový materiál z učebnice, s níž vyučují nejčastěji.
- 21 % dotazovaných tento obrazový materiál **nepoužívá**.

¹⁰⁹ Neuvádíme zde bibliografické údaje, jelikož u většiny těchto učebnic nemáme k dispozici žádné bližší údaje o vydání apod. (v dotaznících byly uvedeny pouze názvy učebnic).

- 17 % dotazovaných na tuto otázku **nedokázalo odpovědět**.



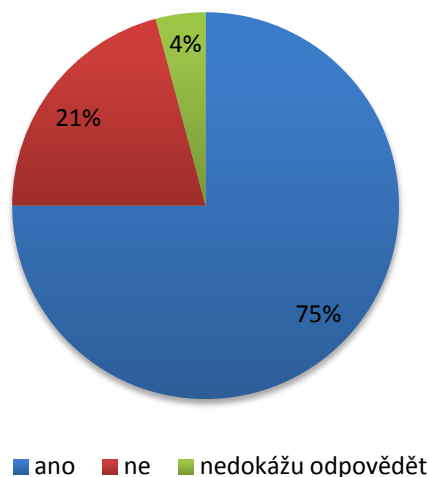
Graf č. 7: Používáte ve výuce obrazový materiál z dané učebnice?

Z odpovědí respondentů tedy vyplývá, že více než polovina dotazovaných pracuje s obrazovou složkou nejvíce využívané učebnice, zatímco necelá třetina dotazovaných tento obrazový materiál nevyužívá vůbec. Poněkud zarážející je fakt, že v součtu 38 % dotazovaných nedokázalo odpovědět a nepoužívá obrazový materiál v nejčastěji používané učebnici. Mohlo by to znamenat, že učitelé jsou s danou učebnicí nespokojeni/nevychovuje jim, a zároveň i to, že velká část vyučujících si nevybírá nebo nemůže vybírat učebnici podle svého uvážení, ale musí učit např. podle takové učebnice, která je v dané instituci zavedena. Jinak by podle našeho názoru, tj. pokud by si učebnici mohli sami vybrat, využívalo obrazovou složku té učebnice, kterou ve výuce používají nejčastěji, větší procento učitelů. Ale to už se dostáváme k námětu na další možný výzkum týkající se výuky češtiny jako cizího jazyka.

Následující dvě otázky se týkají využívání obrazového materiálu také z jiné učebnice či vlastnoručně vyrobeného. Součástí obou těchto otázek byla možnost zdůvodnit, proč tak dotazovaní činí, tedy proč používají obrazový materiál i z jiné učebnice než z té, kterou ve výuce nejčastěji používají.

Výsledky odpovědí na otázku, jež se vztahuje k využívání obrazového materiálu z jiné učebnice, jsou graficky znázorněny v grafu č. 8, a jedná se o tyto závěry:

- 75 % dotazovaných **využívá** ve výuce obrazový materiál z jiné než nejčastěji používané učebnice.
- Necelá třetina dotazovaných ho **nevyužívá**.
- 4 % respondentů **nedokázalo odpovědět** na tuto otázku.



Graf č. 8: Využíváte ve výuce obrazový materiál také z jiných učebnic?

Z odpovědí tedy vyplývá, že tři čtvrtiny respondentů používá obrazový materiál z jiné učebnice než z té, s níž nejčastěji ve výuce pracují, naopak necelá třetina respondentů obrazový materiál z jiné učebnice nepoužívá.

Co se týče zdůvodnění toho, proč dotazovaní používají ve výuce obrazový materiál také z jiné učebnice, objevily se následující odpovědi, jež podle našeho názoru dostatečně vystihují důvody zařazování obrazového materiálu z jiné než nejčastěji používané učebnice:

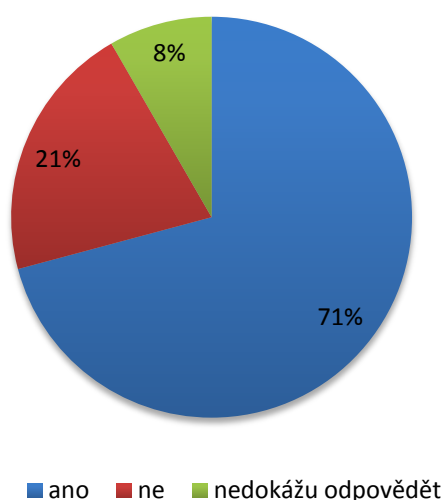
- „Materiál v učebnici je nevyhovující, jiný obrazový materiál je lepší.“
- „V dané učebnici materiál chybí.“
- „Materiálu je málo.“
- „Pro doplnění, rozšíření, potřeba více obrázků.“
- „Pro opakování.“
- „V jiných učebnicích je dané téma zpracováno lépe.“
- „Pro oživení výuky.“
- „Nerada používám stále stejné materiály.“

- „V ekonomických třídách, kde učím, jsou potřeba grafy apod.“
- „Nedostačující.“

Výše uvedené koresponduje s interpretací výsledků u předchozí otázky. Tři čtvrtiny učitelů při výuce používá i jinou učebnici a to nám spolu s odůvodněními ze strany učitelů a jejich odpověďmi v dalších otázkách ukazuje na poměrně vysokou nespokojenost s nejčastěji používanou učebnicí. Ne vždy se samozřejmě jedná o nespokojenost způsobenou nekvalitní učebnicí, objevují se rovněž snaha o doplnění a rozšíření výuky, při specializované výuce, jako je například ekonomická třída, bude zřejmě přímo nutné sáhnout i po jiných materiálech. Nepochybně nelze vytvořit učebnici, s níž by byli spokojeni všichni a která by vyhovovala všem výukovým cílům, ale bylo by zajímavé zjistit, nakolik by se práce s obrazovým materiálem změnila, pokud by vyučující používali jinou, podle jejich výběru lépe vyhovující učebnici.

Pokud jde o další otázku týkající se vlastnoručně vytvářeného obrazového materiálu, závěry, jež znázorňuje graf č. 9, jsou tyto:

- 71 % dotazovaných **používá** ve výuce obrazový materiál, který si sami vytvoří.
- 21 % respondentů vlastnoruční vyrobený obrazový materiál **nepoužívá**.
- 8 % dotazovaných **nedokázalo odpovědět** na tuto otázku.



Graf č. 9: Používáte ve výuce také Vámi vytvořený obrazový materiál?

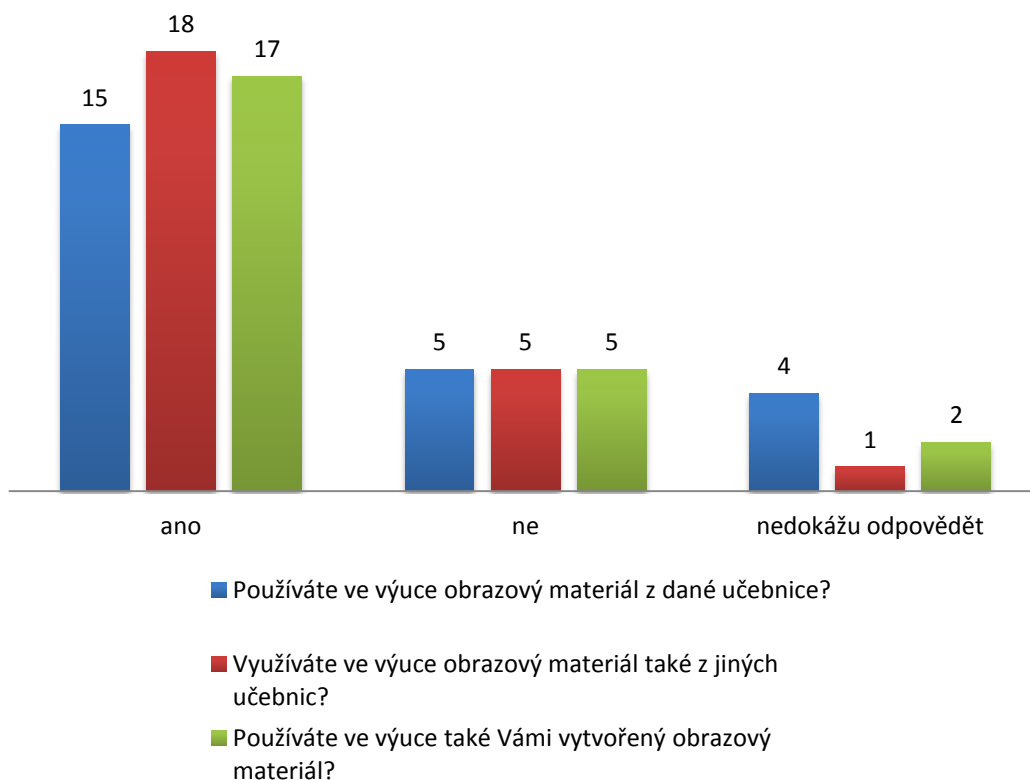
Odpovědi respondentů tedy vyjadřují to, že téměř tři čtvrtiny dotazovaných učitelů si vytváří svůj vlastní obrazový materiál, jenž používá při výuce. Necelá třetina, tedy stejný počet jako u předchozí otázky, žádný vlastní obrazový materiál při výuce nepoužívá.

I v této otázce jsme respondentům poskytli možnost vyjádřit se k důvodům, jež je vedou k tvorbě a používání vlastnoručně vyrobeného obrazového materiálu. Zde jsou jejich odpovědi:

- „*Jsem schopná v kreslení.*“
- „*Když nenacházím na internetu, nakreslím si sama.*“
- „*Nejlépe se dá přizpůsobit, obměnit dle potřeb.*“
- „*Autenticita.*“
- „*Vlastní obrázky se mi hodí nejlíp.*“
- „*Vlastní jsou lepší.*“
- „*Moje představa se neshoduje s učebnicemi.*“
- „*Nerada používám stále stejné materiály.*“
- „*Pro doplnění reálií.*“
- „*Pro hlubší procvičení látky.*“
- „*Názornost.*“
- „*Motivace.*“
- „*Změna aktivit.*“
- „*Obrázky jsou nedostačující.*“

I zde se nám potvrzuje nespokojenost učitelů s používanou učebnicí. De facto stejné procento učitelů jako v předchozí otázce řeší tuto nespokojenost využitím jiného obrazového materiálu, v tomto případě tvorbou vlastního. Poměrně vysoký počet těch učitelů, kteří si vytvářejí vlastní obrazový materiál, ukazuje na jejich kreativitu a zároveň na snahu obrazový materiál ve výuce skutečně používat. Když se podíváme na poměr mezi učiteli, kteří využívají a kteří nevyužívají vlastnoručně vytvořený obrazový materiál, je zřejmé, že si vyučující jsou vědomi potřeby názornosti ve výuce cizího jazyka natolik, že pokud nenacházejí vyhovující obrazový materiál, jsou ochotni zapojit svou kreativitu a věnovat čas navíc pro vytvoření co nejlépe odpovídajícího obrazového materiálu.

Následující graf shrnuje a vzájemně porovnává procentuální zastoupení odpovědí na otázky týkající se používání obrazového materiálu z nejčastěji používané učebnice, z jiné učebnice a vlastnoručně vytvořeného:



Graf č. 10: Celkové shrnutí problematiky používání obrazového materiálu

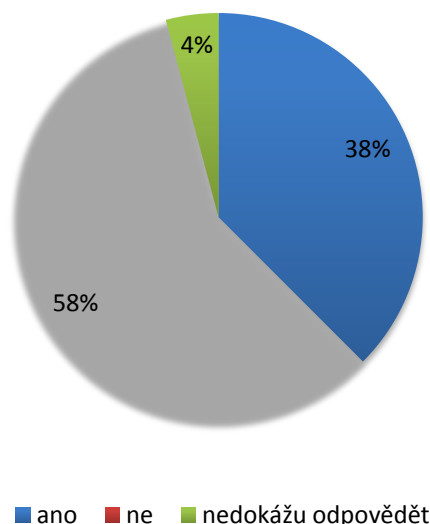
7.3.2 Nahrazování obrazového materiálu

V této části se budeme věnovat odpovědím respondentů na téma záměrného nahrazování obrazového materiálu učebnice, kterou používají ve výuce nejčastěji.

Výsledky plynoucí z odpovědí na otázky, jež jsou zaměřeny na záměrné nahrazování obrazového materiálu, znázorňuje graf č. 11. Jedná se o tyto výsledky:

- 58 % respondentů uvedlo, že **záměrně nenahrazuje** obrazový materiál učebnice, jíž používají ve výuce nejčastěji, obrazovým materiálem z jiné učebnice.

- 38 % dotazovaných **záměrně nahrazuje** obrazový materiál z nejčastěji používané učebnice materiálem z jiné učebnice.
- 4 % respondentů **nedokázalo odpovědět** na tuto otázku.



Graf č. 11: Nahrazujete záměrně obrazový materiál používané učebnice materiálem z jiné učebnice?

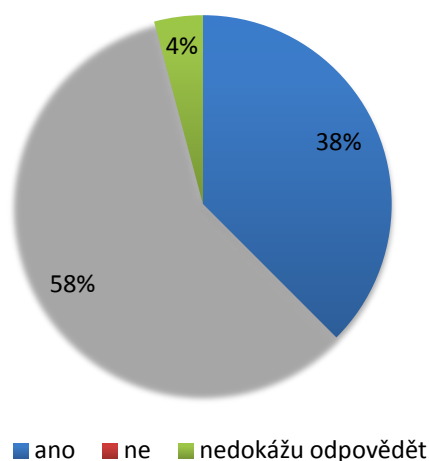
Ze získaných odpovědí tedy vyplývá, že více než polovina dotazovaných nenahrazuje obrazový materiál z nejčastěji používané učebnice obrazovým materiálem z učebnice jiné záměrně. Naopak k záměrnému nahrazování se přihlásilo téměř 40 procent respondentů.

Rovněž v tomto tematickém okruhu otázek jsme dotazovaným poskytli možnost vyjádřit se k důvodům, jež je vedou k záměrnému nahrazování obrazového materiálu materiálem z jiné učebnice:

- „*Je ho tam málo.*“
- „*Není dostačující.*“
- „*Pro doplnění při procvičování.*“
- „*Jiný materiál pro výklad a jiný pro cvičení či zábavu (potřebuju tedy odlišit).*“
- „*Moje představa se neshoduje s učebnicí.*“

Druhá otázka tohoto tematického okruhu se týkala záměrného nahrazování vlastnoručně vytvořeným obrazovým materiálem. Zde došlo k zajímavému konsenzu respondentů, jelikož se naprosto shodují jejich odpovědi na tuto i předchozí otázku, tedy:

- 58 % respondentů uvedlo, že **záměrně nenahrazuje** obrazový materiál učebnice, jíž používají ve výuce nejčastěji, vlastním obrazovým materiálem.
- 38 % dotazovaných obrazový materiál z učebnice **záměrně nahrazuje** vlastním materiálem.
- 4 % respondentů **nedokázalo odpovědět** na tuto otázku.



Graf č. 121: Nahrazujete záměrně obrazový materiál používané učebnice Vámi vytvořeným obrazovým materiálem?

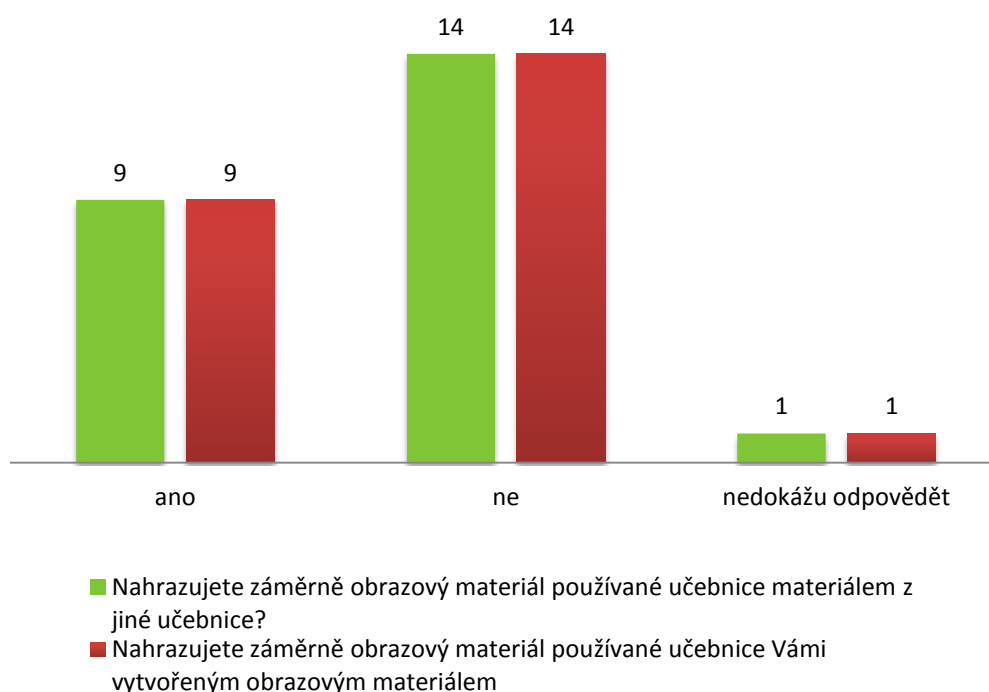
I zde jsme umožnili dotazovaným vyjádřit důvody, proč záměrně nahrazují obrazový materiál z nejčastěji používané učebnice svým vlastním obrazovým materiálem:

- „V učebnici se mi nelíbí, na netu jsou lepší.“
- „Já si to připravím nejlépe.“
- „Tvořím obrazové prezentace, pro studenty více interaktivní.“
- „Pro doplnění.“
- „Je to aktuálnější.“

- „Pro větší procvičování.“
- „Můj je lepší.“
- „Moje představa se neshoduje s učebnicí.“
- „Lépe se mi s ním pracuje.“
- „Nelíbí se mi grafika učebnice.“

Odpovědi na otázky týkající se záměrného nahrazování obrazového materiálu shodně ukázaly, že učitelé se ne příliš často uchylují k záměrnému nahrazování obrazového materiálu, a to jak materiálem z jiné učebnice, tak vlastním. Tato skutečnost poukazuje na to, že nahrazování obrazového materiálu není flexibilně přizpůsobováno potřebám studentů apod., ale že učitelé jsou k nahrazování víceméně donuceni situací (obrazová složka učebnice je nekvalitní, obrázků je málo apod.). Pokud by totiž převažovaly kladné odpovědi, znamenalo by to, že dochází k funkční obměně obrazového materiálu. Výsledky dotazníkového šetření nás ale nutí k domněnce, že učitelé jednoduše musejí nahrazovat, a to z výše shrnutých důvodů.

Následující graf stejně jako v předchozím případě shrnuje a vzájemně porovnává procentuální zastoupení odpovědí, tentokrát však zaměřených na záměrnost nahrazování obrazového materiálu z učebnice, již učitelé používají nejčastěji, obrazovým materiálem z jiné učebnice či vlastnoručně vytvořeným:



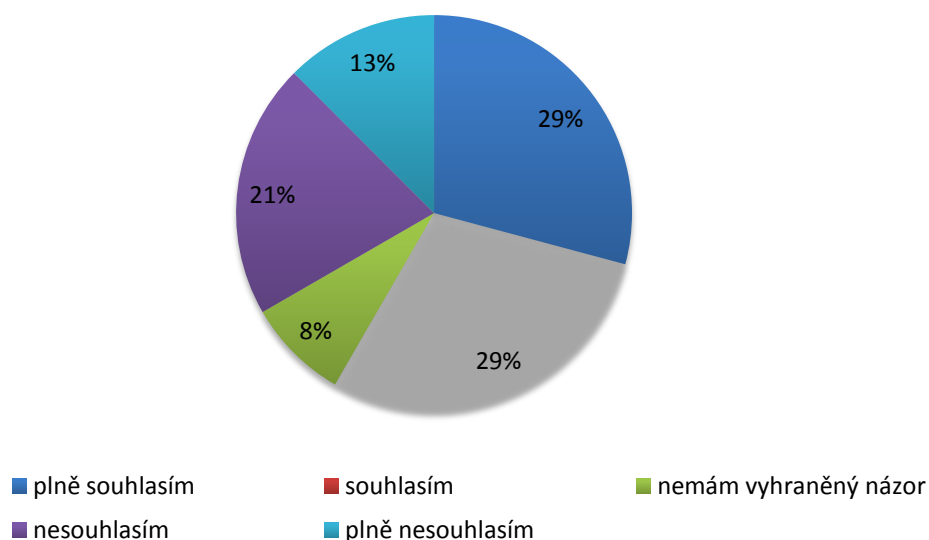
Graf č. 13: Celkové shrnutí problematiky nahrazování obrazového materiálu

7.3.3 Hodnocení obrazového materiálu

Nyní se zaměříme na hodnocení obrazového materiálu v učebnici, kterou učitelé nejčastěji používají ve své výuce. Tomuto hodnocení byla v dotazníku věnována čtyři tvrzení, s jejichž platností se respondenti měli ztotožnit pomocí posuzovací intervalové škály (Gavora, 2000).

Z hodnocení prvního tvrzení, jež bylo zaměřeno na četnost obrazového materiálu učebnici, již vyučující nejčastěji používají, vyplynulo následující:

- V součtu více než polovina dotazovaných se souhlasně přiklání k tvrzení, že obrazového materiálu v jimi používané učebnici **je málo**.
- Naopak v součtu 34 % respondentů se přiklání k tomu, že obrazového materiálu v dané učebnici **není málo**.
- 8 % dotazovaných **nemá vyhraněný názor** na tuto problematiku.

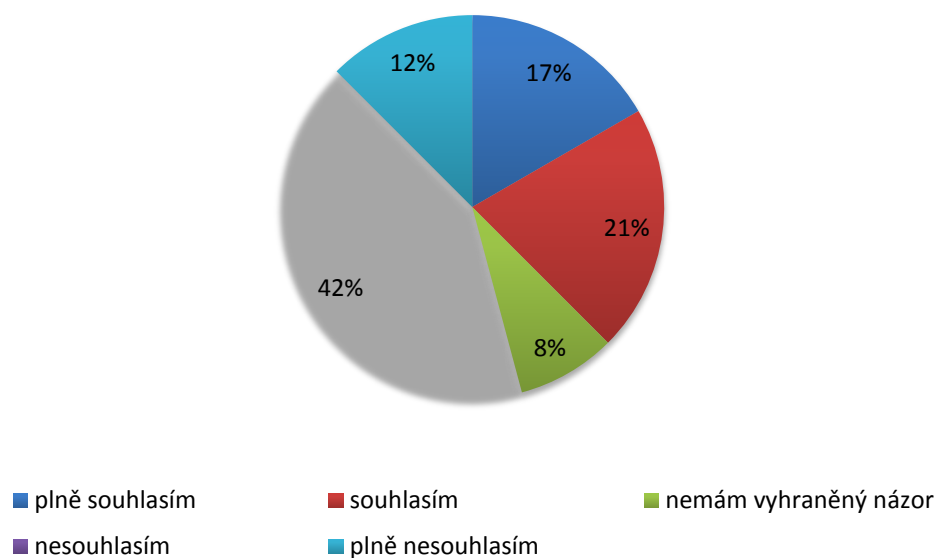


Graf č. 14: Obrazového materiálu v používané učebnici je málo.

Druhé tvrzení jsme zaměřili na hodnocení funkčnosti vyskytujícího se obrazového materiálu. Respondenti hodnotili takto:

- Více než polovina dotazovaných si myslí, že obrazový materiál v nejčastěji používané učebnici **nemá** převážně dekorativní funkci.

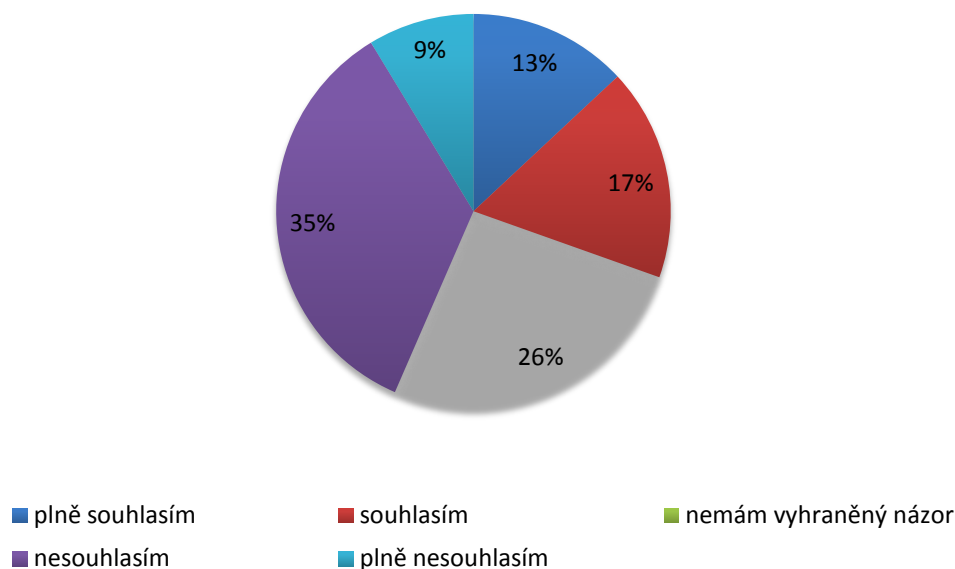
- V součtu 38 % dotazovaných se **ztotožňuje s tímto tvrzením**.
- 8 % dotazovaných na tuto problematiku **nemá vyhraněný názor**.



Graf č. 15: Obrazový materiál v používané učebnici má převážně funkci dekorativní.

V dalším tvrzení jsme po učitelích chtěli znát názor na aktivizující roli obrazového materiálu. Z hodnocení dotazovaných vyplynulo:

- Necelá polovina respondentů se **neztotožňuje** s tím, že by obrazový materiál v nejčastěji používané učebnici byl pro žáky aktivizujícím prvkem.
- 20 % respondentů se s tímto tvrzením naopak **ztotožňuje**.
- 26 % respondentů na tuto problematiku **nemá vyhraněný názor**.



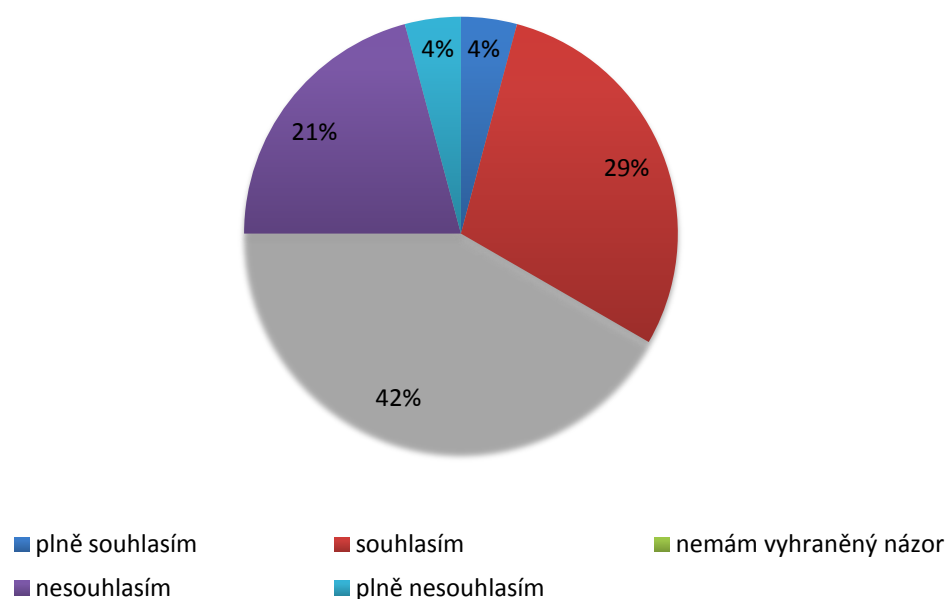
Graf č. 16: Obrazový materiál v používané učebnici je pro žáky aktivizujícím prvkem.

U těchto výsledků jsme si vědomi toho, že jsme v dotazníku měli blíže specifikovat, co pro nás znamená „aktivizující“ prvek. Odpovědi respondentů tedy mohly být zkresleny rozličným výkladem tohoto pojmu, navíc relevantní odpovědi bychom získali spíše přímo od studentů než od vyučujících (studenti by dokázali lépe posoudit, zda je pro ně obrazový materiál aktivizující). I poměrně vysoký počet dotazovaných, kteří neměli vyhraněný názor, může ukazovat na to, že respondenti ne zcela dobře porozuměli uvedenému tvrzení, proto odpovídali neutrálně.

U posledního, čtvrtého tvrzení se měli dotazovaní vyjádřit k tomu, zda je podle nich obrazový materiál v dané učebnici dobře zvolen s ohledem na probírané téma, k němuž se obrazový materiál vztahuje. Respondenti to vyhodnotili takto:

- V součtu 33 % dotazovaných se s tímto tvrzením **ztotožňuje**.
- Čtvrtina dotazovaných se s tvrzením **neztotožňuje**.
- 42 % dotazovaných na tuto problematiku **nemá vyhraněný názor**.¹¹⁰

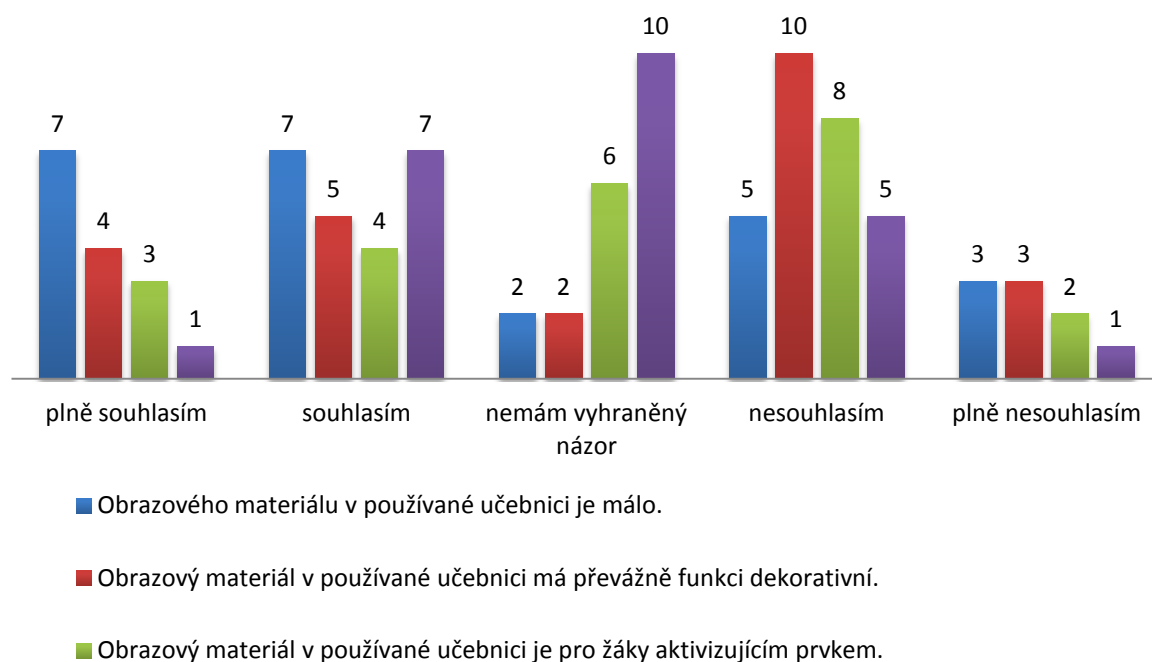
¹¹⁰ Také zde bychom mohli spekulovat nad tím, zda bylo tvrzení zformulováno tak, aby mu respondenti porozuměli. Podle našeho názoru je to méně pravděpodobné než v případě třetího tvrzení, ale úplně tuto možnost nevylučujeme.



Graf č. 17: Obrazový materiál v používané učebnici je vždy vzhledem k probíranému tématu vhodně zvolen.

Co se týče odpovědí na celý tento zjišťovaný tematický okruh, podle dotazovaných je obrazová složka v učebnicích zastoupena v nízké míře, vizuálních prostředků je tedy málo. I to potvrzuje výsledky týkající se nahrazování obrazového materiálu – jeho nedostatek musejí učitelé kompenzovat jinými způsoby, proto mimo jiné využívají jiné učebnice či si materiál vytvářejí sami. Na druhou stranu se vyučující pozitivně vyjádřili o funkčnosti obrazového materiálu – pokud už se obrazový materiál vyskytuje, neslouží jen jako „dekorace“, ale je použit funkčně. Tato skutečnost se shoduje i s výsledky naší analýzy učebnic (viz kap. 6). S vhodností volby obrazového materiálu vůči tématu dotazovaní učitelé převážně souhlasili, a víceméně tím potvrdili funkční zařazování obrazového materiálu. Pokud by totiž materiál nebyl zvolen vhodně, nebyl by ani funkční. Co se týče aktivizující role obrazového materiálu, k ní se respondenti vyjádřili spíše neutrálně až negativně, což však může vyplývat z nepochopení dotazu (viz výše).

Následující graf shrnuje a porovnává procentuální zastoupení hodnocení všech čtyř tvrzení, k nimž se dotazovaní učitelé měli vyjádřit:



Graf č. 18: Celkové shrnutí problematiky hodnocení obrazového materiálu

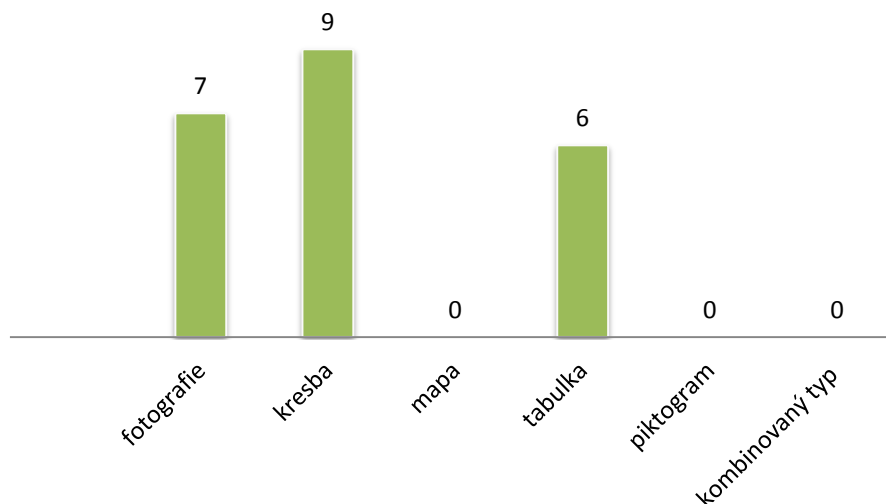
7.3.4 Typy obrazového materiálu

Tato část dotazníkového výzkumu je zaměřena na typy obrazového materiálu, jež jsou podle respondentů v nejčastěji používané učebnici nejvíce zastoupeny. Dotazovaným byl předložen seznam typů, z nichž měli vybrat jeden, podle nichž nejfrekventovanější typ obrazového materiálu v dané učebnici.¹¹¹

Z odpovědí tedy vyplývá, že podle dotazovaných:

- se nejčastěji vyskytuje **kresba** (9 odpovědí),
- dále **fotografie** (7 odpovědí) a **tabulka** (6 odpovědí),
- ostatní typy obrazového materiálu nebyly v odpovědích nijak zohledněny.

¹¹¹ Ve dvou případech dotazování označili více než jeden typ obrazového materiálu, proto jsme tyto dvě odpovědi do výsledného součtu nezařadili.

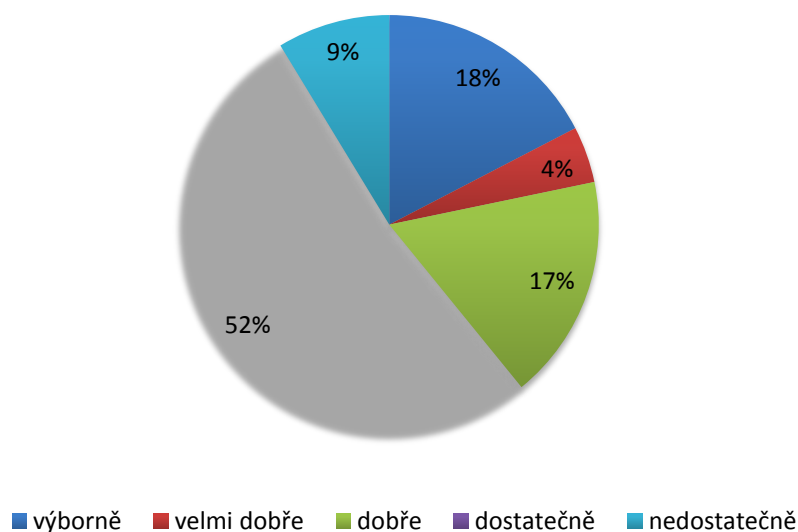


Graf č. 19: Zastoupení typů obrazového materiálu

7.3.5 Celkové hodnocení obrazového materiálu

Předposlední otázka dotazníkového šetření je věnována celkovému hodnocení učebnice, kterou vyučující ve výuce nejčastěji používají, z hlediska její obrazové vybavenosti. I zde jsme využili posuzovací intervalovou škálu, na níž měli respondenti vyjádřit svou míru spokojenosti s obrazovým materiálem dané učebnice. Výsledky, jež zobrazuje i graf č.20, jsou následující:

- Jako **výbornou** obrazovou vybavenost nejčastěji používané učebnice ji označilo pouhých 18 % dotazovaných.
- **Velmi dobře** hodnotilo obrazovou vybavenost 4 % respondentů.
- 17 % dotazovaných zhodnotilo obrazovou vybavenost jako **dobrou**.
- Více než polovina, přesněji 52 % dotazovaných si myslí, že obrazová vybavenost nejčastěji používané učebnice je **dostatečná**.
- Pro 9 % dotazovaných je obrazová vybavenost **nedostačující**.



Graf č. 20: Jak celkově hodnotíte učebnici, kterou nejčastěji používáte, z hlediska obrazové vybavenosti?

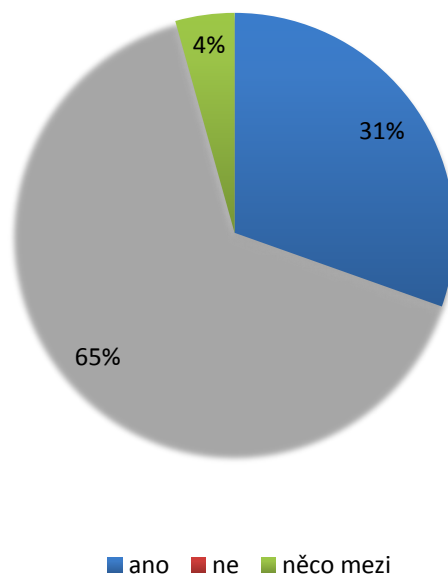
Nejvíce dotazovaných učitelů se vyslovilo pro dostatečné hodnocení obrazové složky učebnice, kterou ve výuce používají nejčastěji. Podle našeho názoru je vzhledem k výše uvedeným odpovědím, zejména na otázky týkající se nahrazování obrazového materiálu a na vyjádření k hodnotícím tvrzením, toto celkové hodnocení odpovídající a nijak nás nepřekvapilo. Učitelé jím pouze vyjádřili svou nespokojenost, jejíž důvody jsou sice rozličné, ale do značné míry vypovídají o stavu obrazového materiálu současných učebnic.

7.3.6 Celková spokojenost s učebnicí z hlediska obrazové vybavenosti

V poslední otázce dotazníkového výzkumu jsme se zajímali o celkovou spokojenost dotazovaných s obrazovou vybaveností učebnice, s níž ve výuce nejvíce pracují:

- 65 % respondentů **není spokojeno** s obrazovou vybaveností nejčastěji používané učebnice.
- 31 % je naopak **spokojeno**.

- 4 % dotazovaných uvedlo, že je **spokojeno „napůl“**.¹¹²



Graf č. 21: Jste celkově spokojeni s obrazovou vybaveností učebnice, kterou nejčastěji používáte?

V této otázce jsme rovněž umožnili respondentům, aby se vyjádřili přesněji, tentokrát však k důvodům své **spokojenosti** s obrazovou vybaveností učebnice (důvody nespokojenosti podle nás vyplynuly z odpovědí na okruh otázek týkající se nahrazování obrazového materiálu), již používají ve výuce nejčastěji. Odpovědi jsou následující:

- „Hodí se k textům, hezky ilustrují.“
- „Věrně zobrazují skutečnost.“
- „Obrázky jsou zdařilé, autentické.“
- „Kladně hodnotím užívání barev pro gramatické rody.“
- „Spokojenost s technickými možnostmi (černobílý tisk).“
- „Vhodný výběr obrazového materiálu.“
- „Oživujícím prvkem učebnice.“
- „Obrázky jsou funkční, účelné.“
- „Obrázky se hodí pro další využití.“
- „Obrázky jsou praktické, moderní.“
- „Přehlednost.“

¹¹² Možnost odpovědi „napůl“ nebo „něco mezi“ nebyla do našeho dotazníku zařazena, nicméně respondenti ji dopsali, tudíž jsme považovali za relevantní započítat i tuto nečekanou odpověď, abychom zde prezentovali úplná data.

Poslední tematický okruh otázek, jež byly v dotazníkovém výzkumu zjišťovány, tak potvrdil naše interpretace předchozích odpovědí učitelů – učitelé jsou celkově s obrazovou složkou učebnice, kterou používají nejčastěji, ve více než polovině případů nespokojeni. To dosvědčuje i skutečnost, proč se učitelé tak často uchylují k nahrazování obrazového materiálu i proč hodnotí výskyt obrazového materiálu jako početně nedostatečný.

7.4 Závěr dotazníkového výzkumu

Výsledky dotazníkového výzkumu, který jsme prováděli mezi vyučujícími češtiny jako cizího jazyka, potvrdily, že poměrně velké procento učitelů používá obrazový materiál učebnic, s nimiž pracují ve výuce nejčastěji. Na druhou stranu ale není zanedbatelný ani počet těch učitelů, kteří ho nepoužívají. To považujeme za signál nespokojenosti s obrazovou složkou učebnic, která se nám potvrdila v odpovědích na poslední otázku dotazníku a koresponduje s tím, že více než polovina dotazovaných učitelů hodnotila obrazovou vybavenost jen jako dostatečnou (viz dále).

Zajímavá shoda mezi učiteli nastala v otázce záměrného nahrazování obrazového materiálu, ať už materiálem z jiné učebnice, nebo svým vlastním. Opět je to podle našeho mínění důkaz o tom, že učitelé nejsou s obrazovou vybaveností nejčastěji používaných učebnic spokojeni.

Při vzájemném srovnání obou způsobů nahrazování obrazového materiálu, tedy materiálem z jiné učebnice a vlastním, zjišťujeme, že vyučující o něco více využívají jinou učebnici. I přesto však je nahrazování vlastním obrazovým materiálem zastoupeno velmi vysokým podílem. Zajímavé jsou i uváděné důvody, jež opět dokazují, jak obrazová vybavenost učebnic „pokulhává“.

Dále můžeme z výsledků vyčíst i skutečnost, že učitelé mají opravdový zájem o užívání obrazového materiálu ve výuce. V opačném případě by totiž nehledali možnosti, jak nahradit obrazový materiál, který jim nevyhovuje, a to je podle našeho názoru velmi pozitivní.

Převaha negativní odpovědi u tématu záměrného nahrazování obrazového materiálu svědčí o tom, že učitelé jsou tak trochu nuceni nahrazovat, protože obrazová vybavenost používaných učebnic nesplňuje jejich představy ani o kvalitě, ani o kvantitě. Vede nás to k domněnce, že pokud by učitelům nejčastěji používaná učebnice z hlediska obrazové

vybavenosti vyhovovala, nepřístupovali by tak často k nahrazování jejího obrazového materiálu.

Co se týče hodnocení obrazové složky učebnic, podle učitelů je zastoupena málo. Dobrým znamením však je, že vyučující nepovažují přítomnost obrazového materiálu v učebnici pouze za dekoraci, ale jde podle nich o funkční výskyt.

O pravděpodobném zkreslení odpovědí vlivem ne příliš vhodně zvolené formulace třetího a čtvrtého tvrzení jsme se již zmiňovali, nicméně podle učitelů nemá obrazový materiál v učebnicích příliš aktivizující roli. Naopak vhodnou volbu obrazového materiálu vzhledem k tématům učitelé spíše potvrzují, ačkoliv velké procento z nich nemá na tento problém vyhraněný názor.

Pokud se jedná o zastoupené typy obrazového materiálu, vidíme zde shodu učitelů s výsledky naší analýzy, která potvrdila, že velice frekventovaným vizuálním prostředkem v učebnicích je právě kresba, fotografie a tabulka.

Dostatečné hodnocení obrazové vybavenosti učebnic, tedy řečeno slovy školní klasifikace „za čtyři“, není podle našeho mínění příliš potěšujícím výsledkem a jen potvrzuje to, proč učitelé nahrazují obrazový materiál učebnic a proč jsou v takové míře s obrazovou vybaveností nespokojeni.

Doufáme, že uvedené výsledky a z nich vyplývající závěry alespoň trochu ilustrují situaci týkající se obrazového materiálu v současných a hojně používaných učebnic češtiny pro cizince. Zároveň si přejeme, aby další a hlubší výzkum této problematiky, kterou považujeme za velice zajímavé a pro výuku češtiny jako cizího jazyka přínosné téma, přinesl optimističtější zprávy o obrazové složce učebnic češtiny pro cizince.

8. Seznam použité literatury

- Adamovičová, A. – Ivanovová, D. (2012): *Basic Czech I*. Praha: Karolinum.
- Bohony, P. (2003): *Didaktická technológia*. Nitra: UKF.
- Brychnáčová, I. (2008): *Čeština pro cizince. Současné učebnice a SERR pro jazyky*. Brno: FF MU.
- Cvejnová, J. (2008): *Česky, prosím I*. Praha: Karolinum.
- Červenková, I. (2011): *Žák a učebnice: užívání učebnic na 2. st. základní školy*. Ostrava: OU.
- Dostál, J. (2008): *Učební pomůcky a zásada názornosti*. Olomouc: Votobia.
- Gavora, P. (2000): *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Greger, D. (2005): *Možnosti zjišťování a měření obtížnosti didaktického textu*. Praha: PedF UK.
- Greger, D. (2006): Přehled výzkumů učebnic v zahraničí. In J. Maňák – D. Klapko (eds.): *Učebnice pod lupou*. Brno: Paido, s. 23–32.
- Greger, D. (2004): Učebnice jako realizační scénář kurikula. In Walterová, E. a kol.: *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido, s. 261–271.
- Hendrich, J. (1988): *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN.
- Holá, L. – Bořilová, P. (2010): *Čeština expres I*. Praha: Akropolis.
- Hrdlička, M. (2009): *Gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka*. Praha: Karolinum.
- Hronová, K. – Hron, J. (2008): *Čeština pro cizince = Czech for foreigners: A1–A2, B1*. Praha: Didakta.
- Choděra, R. (2006): *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Academia.
- Janíková, V. (2007): Autonomní učení a elektronická média v cizojazyčných učebnicích. In J. Maňák – P. Knecht (eds.): *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido, s. 55–70.
- Janko, T. (2011). Nonverbální prvky v učebnicích: výsledky analýzy. In J. Maňák – P. Knecht (eds.): *Kvalita kurikula a výuky: výzkumné přístupy a nástroje*. Brno: MU, s. 79–94.

- Janko, T. (2010): Posuzování kvalit nonverbálních prvků v učebnicích. In T. Janík – P. Knecht – P. Najvar (eds.): *Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula*. Brno: Paido, s. 55–71.
- Jelínek, S. (1994/1995): K funkční charakteristice učebnic cizích jazyků. *Cizí jazyky*, roč. 38, č. 3–4, s. 83–87.
- Jelínek, S. (2006/2007): Koncepční otázky učebnic cizích jazyků. *Cizí jazyky*, roč. 50, č. 4, s. 126–130.
- Jelínek, S. (2010): Vývojové proměny učebnic cizích jazyků. In O. Pešek (red.): *XXIII. Ročenka Kruhu moderních filologů*. Pelhřimov: Kruh moderních filologů, s. 90–95.
- Kalhous, Z.–Obst, O. (2009): *Školní didaktika*. Praha: Portál.
- Knecht, P. (2006): Hodnocení učebnic zeměpisu z pohledu žáka. In J. Maňák – D. Klapko (eds.), *Učebnice pod lupou*. Brno: Paido, s. 85–96.
- Kůtová, V. (2004). Funkce ilustrace ve výchovně vzdělávacím procesu. *E-Pedagogium*, s. 72–77.
- Malach, J. (1993): Materiální didaktické prostředky. In Kurelová, M. a kol.: *Pedagogika II*. Ostrava: PF OU, s. 122–134.
- Maňák, J. (2008): Funkce učebnice v moderní škole. In P. Knecht – T. Janík a kol. (eds.): *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, s. 19–26.
- Maňák, J. (1995): *Nárys didaktiky*. Brno: MU.
- Maňák, J. (2007): Učebnice jako kurikulární projekt. In J. Maňák – P. Knecht (eds.): *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido, s. 24–30.
- Mareš, J. (2012): *Obrazový materiál a e-learning*. Získáno 25. 2 2013, z Information and Communication Technologies in Education: [https://konference.osu.cz/icte/14_26_12th-year-2011.html]
- Mareš, J. (2002): Pedagogicko–psychologický výzkum založený na obrazovém materiálu. *Československá psychologie*, roč. 46, č. 2, s. 120–137.
- Mareš, J. (2001): Učení z obrazového materiálu. In Čáp, J. – Mareš, J.: *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, s. 493–503.

- Martinková, V. (2007): Proměny školy a kurikula a jejich odraz v učebnicích . In T. Janík – P. Knecht – V. Najvarová (eds.): *Příspěvky k tvorbě a výzkumu kurikula*. Brno: Paido, s. 121–126.
- Mazáčová, N. (2004): Didaktické zamyšlení nad současnými učebnicemi se zvláštním zřetelem k jazykovým učebnicím. In A. Vališová a kol. (eds.): *Historie a perspektivy didaktického myšlení*. Praha: Karolinum, s. 289–294.
- Mikk, J. (2007): Učebnice: budoucnost národa. In J. Maňák – P. Knecht (eds.): *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido, s. 11–23.
- Pavelka, J. (1999): *Vyučovacie prostriedky v technickej výchove*. Prešov: FHPV PU.
- Pešková, K. (2012): *Vizuální prvky pro výuku reálií v učebnicích němčiny*. Brno: PF MU.
- Pišová, J. (2007): *Analýza funkce učebnice ve výuce*. Brno: MU.
- Průcha, J. (1998): *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média*. Brno: Paido.
- Průcha, J. (2002): *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2008): Možnosti výzkumu učebnic ve vztahu k učení. In P. Knecht – T. Janík: *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, s. 27–36.
- Průcha, J. (2006). Učebnice: teorie, výzkum a potřeby praxe. In J. Maňák – D. Klapko (eds.), *Učebnice pod lupou*. Brno: Paido, s. 9–22.
- Průcha, J. – Walterová, E. – Mareš, J. (2009): *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Purm, R. (1996/1997): K teorii učebnice cizího jazyka. *Cizí jazyky*, roč. 40, č. 7–8, s. 111–112.
- Purm, R. (1997/1998): K využívání teorie učebnice cizího jazyka. *Cizí jazyky*, roč. 41, č. 5–6, s. 78–79.
- Pýchová, I. (1993/1994): Móda a učebnice. *Cizí jazyky*, roč. 37, č. 3–4, s. 104–108.
- Rešková, I. – Pintarová, M. (2009): *Communicative Czech*. Praha: Karolinum.
- Sikorová, Z. (2007): Návrh seznamu hodnotících kritérií pro učebnice ZŠ, SŠ. In J. Maňák – P. Knecht (eds.): *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido, s. 31–39.
- Skalková, J. (2007): *Obecná didaktika*. Praha: Grada.

Škodová, S. – Štindlová, B. (2008): Možnosti signálního ztvárnění gramatických pravidel v učebnicích cizích jazyků. *Eurolitteraria & Eurolingua 2007, Liberec* 13.-15. 9. 2007. Liberec: TU. Opera Academiae Paedagogicae Liberecensis, ser. Bohemistica, s. 30–34.

Škodová, S. (2010): Specifika ilustrací v materiálech pro výuku češtiny jako cizího jazyka. In K. Hlínová (ed.): *Sborník AUČCJ 2007–2009*. Praha: Akropolis, s. 69–73.

Šprunk, K. – Poldauf, I. (1968): *Čeština jazyk cizí: Mluvnice češtiny pro cizince*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Timm, J. P. (2005): *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen.

Vránová, Z. (2010): *Vizuální prvky v učebnicích zeměpisu*. Brno: PF MU.

Weinhöfer, M. (2011): *Metody tvorby učebnic zeměpisu*. Brno: MU.

Zujev, D. D. (1986): *Ako tvoriť učebnice*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

9. Seznam obrázků:

Obrázek č. 1: Faktory, které ovlivňují volbu učební pomůcky	13
Obrázek č. 2: Úroveň abstrakce a didaktické pomůcky	14
Obrázek č. 3: Charakteristiky kvalitní učebnice ve vztahu k funkcím učebnice	19
Obrázek č. 4: Vizuální prostředek tabulky prezentační	64
Obrázek č. 5: Vizuální prostředek tabulky s dotvářenou strukturou (doplňování)	65
Obrázek č. 6: Vizuální prostředek tabulky s přetvářenou strukturou (spojování)	65
Obrázek č. 7: Vizuální prostředek fotografie	66
Obrázek č. 8: Vizuální prostředek piktogramu	67
Obrázek č. 9: Vizuální prostředek schématu	68
Obrázek č. 10: Vizuální prostředek plánu	68
Obrázek č. 11: Vizuální prostředek kresby	69
Obrázek č. 12: Vizuální prostředek mapy	70
Obrázek č. 13: Vizuální prostředek tabulky prezentační	74
Obrázek č. 14: Vizuální prostředek tabulky s dotvářenou strukturou	75
Obrázek č. 15: Vizuální prostředek komiksu	76
Obrázek č. 16: Vizuální prostředek piktogramu	77
Obrázek č. 17: Vizuální prostředek kresby s konstrukční funkcí	78
Obrázek č. 18: Vizuální prostředek kresby s aplikační funkcí	79
Obrázek č. 19: Vizuální prostředek kresby zobrazující sled situací	80
Obrázek č. 20: Vizuální prostředek zobrazení autentického materiálu	81
Obrázek č. 21: Vizuální prostředek kombinovaný	82

Obrázek č. 22: Vizuální prostředek plánu	83
Obrázek č. 23: Vizuální prostředek fotografie	84
Obrázek č. 24: Vizuální prostředek piktogramu s instruktivní funkcí	88
Obrázek č. 25: Vizuální prostředek piktogramu v obecném pojetí	89
Obrázek č. 26: Vizuální prostředek kresby s konstrukční funkcí	90
Obrázek č. 27: Vizuální prostředek kresby s organizující funkcí	91
Obrázek č. 28: Vizuální prostředek kresby s interkulturní funkcí	91
Obrázek č. 29: Vizuální prostředek kresby s aplikační funkcí	92
Obrázek č. 30: Vizuální prostředek tabulky prezentační (s výkladem gramatiky)	94
Obrázek č. 31: Vizuální prostředek tabulky prezentační (nevýkladová)	94
Obrázek č. 32: Vizuální prostředek tabulky s dotvářenou strukturou	95
Obrázek č. 33: Vizuální prostředek tabulky s přetvářenou strukturou	95
Obrázek č. 34: Vizuální prostředek zobrazení autentického materiálu	96
Obrázek č. 35: Vizuální prostředek plánu	97
Obrázek č. 36: Vizuální prostředek mapy	98
Obrázek č. 37: Kombinovaný vizuální prostředek (prezentační tabulka + barevný symbol)	99
Obrázek č. 38: Kombinovaný vizuální prostředek (kresba + piktogram)	99
Obrázek č. 39: Kombinovaný vizuální prostředek (kresba + plán)	100
Obrázek č. 40: Vizuální prostředek kresby zobrazující situaci	104
Obrázek č. 41: Vizuální prostředek fotografie s konstrukční funkcí	105
Obrázek č. 42: Vizuální prostředek fotografie s aplikační funkcí	106
Obrázek č. 43: Vizuální prostředek fotografie významných osobností	107
Obrázek č. 44: Vizuální prostředek fotografie s propagační funkcí	108

Obrázek č. 45: Vizuální prostředek komiksu	109
Obrázek č. 46: Vizuální prostředek piktogramu instrukčního	110
Obrázek č. 47: Vizuální prostředek piktogramu v obecném pojetí	111
Obrázek č. 48: Vizuální prostředek piktogramu tzv. bubliny	112
Obrázek č. 49: Vizuální prostředek tabulky prezentační	113
Obrázek č. 50: Vizuální prostředek tabulky s dotvářenou strukturou (doplňovací)	114
Obrázek č. 51: Vizuální prostředek zobrazení autentického materiálu	115
Obrázek č. 52: Vizuální prostředek barevného symbolu	116
Obrázek č. 53: Vizuální prostředek loga	116
Obrázek č. 54: Kombinovaný vizuální prostředek (kresba + barevný symbol)	117
Obrázek č. 55: Kombinovaný vizuální prostředek (kresba + plán)	118
Obrázek č. 56: Kombinovaný vizuální prostředek (kresba + plán + schéma)	118
Obrázek č. 57: Kombinovaný vizuální prostředek (mapa + piktogram)	119
Obrázek č. 58: Kombinovaný vizuální prostředek (tabulka s přetvářenou či dotvářenou strukturou + barevný symbol)	119
Obrázek č. 59: Kombinovaný vizuální prostředek (barevný symbol + piktogram tzv. bubliny)	120
Obrázek č. 60: Vizuální prostředek kresby (konstrukční funkce)	125
Obrázek č. 61: Vizuální prostředek kresby (aplikační funkce)	125
Obrázek č. 62: Vizuální prostředek kresby (instruktivní funkce)	126
Obrázek č. 63: Vizuální prostředek kresby (interpretující a akcelerační funkce)	127
Obrázek č. 64: Vizuální prostředek kresby (organizující funkce)	128
Obrázek č. 65: Vizuální prostředek piktogramu	129

Obrázek č. 66: Vizuální prostředek barevného symbolu (kombinace světle a tmavě modré barvy)	130
Obrázek č. 67: Vizuální prostředek barevného symbolu (samostatný výskyt tmavě modré barvy)	131
Obrázek č. 68: Vizuální prostředek tabulky prezentační	132
Obrázek č. 69: Vizuální prostředek tabulky s dotvářenou a přetvářenou strukturou	132
Obrázek č. 70: Vizuální prostředek plánu	133
Obrázek č. 71: Vizuální prostředek schématu	134
Obrázek č. 72: Vizuální prostředek loga	135
Obrázek č. 73: Vizuální prostředek mapy	135
Obrázek č. 74: Vizuální prostředek fotografie	136
Obrázek č. 75: Kombinovaný vizuální prostředek (mapa + piktogram)	137
Obrázek č. 76: Kombinovaný vizuální prostředek (kresba + zobrazení autentického materiálu)	137

10. Seznam tabulek:

Tabulka č. 1: Komponenty struktury učebnice	17
Tabulka č. 2: Didaktické funkce vizuálních prostředků	37
Tabulka č. 3: Kategoriální systém pro zjišťování typů vizuálních prostředků	52
Tabulka č. 4: Kategoriální systém pro zjišťování druhů didaktických funkcí jednotlivých vizuálních prostředků	56
Tabulka č. 5: Tabulka vyjadřující počet jednotlivých typů vizuálních prostředků vyskytujících se v učebnici Basic Czech I	70
Tabulka č. 6: Tabulka vyjadřující počet jednotlivých typů vizuálních prostředků vyskytujících se v učebnici Communicative Czech	84
Tabulka č. 7: Tabulka vyjadřující počet jednotlivých typů vizuálních prostředků vyskytujících se v učebnici Česky, prosím I	101
Tabulka č. 8: Tabulka vyjadřující počet jednotlivých typů vizuálních prostředků vyskytujících se v učebnici Čeština expres I	120
Tabulka č. 9: Tabulka vyjadřující počet jednotlivých typů vizuálních prostředků vyskytujících se v učebnici Čeština pro cizince	138
Tab. č. 10: Zastoupení jednotlivých typů vizuálních prostředků v analyzovaných učebnicích.	142
Tab. č. 11: Přehled typů vizuálních prostředků a jejich podtypů podle rozlišující didaktické funkce	144

11. Seznam grafů

Graf č. 1: Frekvence výskytu jednotlivých typů vizuálních prostředků v učebnici Basic Czech I	71
Graf č. 2: Frekvence výskytu jednotlivých typů vizuálních prostředků v učebnici Communicative Czech	85
Graf č. 3: Frekvence výskytu jednotlivých typů vizuálních prostředků v učebnici Česky, prosím I	102
Graf č. 4: Frekvence výskytu jednotlivých typů vizuálních prostředků v učebnici Čeština expres I	122
Graf č. 5: Frekvence výskytu jednotlivých typů vizuálních prostředků v učebnici Čeština pro cizince	139
Graf č. 6: Celková frekvence výskytu typů vizuálních prostředků a jejich podtypů	148
Graf č. 7: Používáte ve výuce obrazový materiál z dané učebnice?	156
Graf č. 8: Využíváte ve výuce obrazový materiál také z jiných učebnic?	157
Graf č. 9: Používáte ve výuce také Vámi vytvořený obrazový materiál?	158
Graf č. 10: Celkové shrnutí problematiky používání obrazového materiálu	160
Graf č. 11: Nahrazujete záměrně obrazový materiál používané učebnice materiálem z jiné učebnice?	161
Graf č. 12: Nahrazujete záměrně obrazový materiál používané učebnice Vámi vytvořeným obrazovým materiálem?	162
Graf č. 13: Celkové shrnutí problematiky nahrazování obrazového materiálu	163
Graf č. 14: Obrazového materiálu v používané učebnici je málo.	164
Graf č. 15: Obrazový materiál v používané učebnici má převážně funkci dekorativní.	165
Graf č. 16: Obrazový materiál v používané učebnici je pro žáky aktivizujícím prvkem.	166

Graf č. 17: Obrazový materiál v používané učebnici je vždy vzhledem k probíranému tématu vhodně zvolen.	167
Graf č. 18: Celkové shrnutí problematiky hodnocení obrazového materiálu	168
Graf č. 19: Zastoupení typů obrazového materiálu	169
Graf č. 20: Jak celkově hodnotíte učebnici, kterou nejčastěji používáte, z hlediska obrazové vybavenosti?	170
Graf č. 21: Jste celkově spokojeni s obrazovou vybaveností učebnice, kterou nejčastěji používáte?	171

12. Seznam příloh

Příloha 1: Dotazník pro učitele češtiny jako cizího jazyka – hodnocení obrazové složky 186

Příloha 1: Dotazník pro učitele češtiny jako cizího jazyka – hodnocení obrazové složky

Dobrý den,

jsem studentka 2. ročníku magisterského oboru Učitelství češtiny jako cizího jazyka a chtěla bych Vás poprosit o vyplnění následujícího dotazníku, který je součástí mé výzkumné práce zabývající se obrazovou složkou (fotografie, kresby, tabulky, využití barev apod.) vybraných učebnic češtiny pro cizince. Vaše odpovědi přispějí ke zhodnocení stavu obrazové části současných učebnic češtiny pro cizince, tedy oblasti, o níž doposud chybí hlubší poznatky.

Prosím, přečtěte si následující otázky a odpovězte označením vybrané odpovědi či hodnoty, s níž se ztotožňujete (zakroužkováním, zatržením). U některých otázek je v případě výběru možnosti „ano“ položena ještě otázka „Pokud ano, proč?“ – prosím, zdůvodněte zde Vaši odpověď. Otázky se týkají učebnice, kterou ve výuce používáte nejčastěji. Dotazník je anonymní, veškerá data budou využita pouze pro výzkumné účely. Vyplnění dotazníku zabere 5–10 minut.

Velice Vám děkuji za vyplnění dotazníku a za pomoc při výzkumu, kterou jste mi zodpovězením otázek poskytli!

1. Jak se jmenuje učebnice, kterou ve výuce používáte nejčastěji?

2. Používáte ve výuce obrazový materiál z dané učebnice?

- a) ano b) ne c) nedokážu odpovědět

3. Využíváte ve výuce obrazový materiál také z jiných učebnic než z dané učebnice?

- a) ano b) ne c) nedokážu odpovědět

Pokud ano, proč?

4. Používáte ve výuce také Vámi vytvořený obrazový materiál (např. Vaše kresby, fotografie...)?

- a) ano b) ne c) nedokážu odpovědět

Pokud ano, proč?

5. Nahrazujete záměrně obrazový materiál používané učebnice obrazovým materiálem z jiné učebnice?

- a) ano b) ne c) nedokážu odpovědět

Pokud ano, proč?

6. Nahrazujete záměrně obrazový materiál používané učebnice Vámi vytvořeným obrazovým materiálem?

- a) ano b) ne c) nedokážu odpovědět

Pokud ano, proč?

7. U každého z následujících tvrzení označte hodnotu, která podle Vás nejvíce vystihuje dané tvrzení:

a) Obrazového materiálu v používané učebnici je málo.

plně souhlasím – souhlasím – nemám vyhraněný názor – nesouhlasím – plně nesouhlasím

b) Obrazový materiál v používané učebnici má převážně funkci dekorativní.

plně souhlasím – souhlasím – nemám vyhraněný názor – nesouhlasím – plně nesouhlasím

c) Obrazový materiál v používané učebnici je pro žáky aktivizujícím prvkem.

plně souhlasím – souhlasím – nemám vyhraněný názor – nesouhlasím – plně nesouhlasím

d) Obrazový materiál v používané učebnici je vždy vzhledem k probíranému tématu vhodně zvolen.

plně souhlasím – souhlasím – nemám vyhraněný názor – nesouhlasím – plně nesouhlasím

8. Z následujících typů obrazového materiálu, prosím, označte 1 typ, který se v používané učebnici podle Vás vyskytuje nejčastěji:

- a) fotografie (např. fotografie předmětů, osobností)

- b) kresba (např. kreslené postavy)
- c) mapa (např. mapa města)
- d) tabulka (např. tabulka se slovní zásobou)
- e) piktogram (např. piktogram označující toalety)
- f) kombinovaný typ (např. fotografie osoby na pozadí kresby)

9. Jak celkově hodnotíte učebnici, kterou nejčastěji používáte, z hlediska obrazové vybavenosti?

1	2	3	4	5
<i>(výborně)</i>	<i>(velmi dobře)</i>	<i>(dobře)</i>	<i>(dostatečně)</i>	<i>(nedostatečně)</i>

10. Jste celkově spokojeni s obrazovou vybaveností učebnice, kterou nejčastěji používáte?

- a) ano
- b) ne

Pokud ano, proč?

Prosím, uveďte počet roků (příp. měsíců) Vaší pedagogické praxe:

Velice Vám děkuji za vyplnění dotazníku!

Případné dotazy, náměty či připomínky mi můžete sdělit na e-mailové adrese helab@email.cz.